المعرفة

محمد الأحمري:
فشلت في الاستقرار الفكري!

مدرسة كئيبة ..
إعلام مبهر!

واقع تدريس اللغة الإنجليزية
في التعليم العام

العدد (178) يناير 2010 م - محرم 1431 هـ
www.almarefh.net



مهارات إدارية وتربوية

إدارة الصراع



تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز.

مجلة المعرفة مجلة شهرية تصدر عن **وزارة التربية والتعليم** في المملكة العربية السعودية



العدد (١٧٨) يناير ٢٠١٠ م - محرم ١٤٣١ هـ

www.almarefh.net

الناشر





ص.ب ٦٥١٧٦ الرياض ١١٥٥٦
هاتف: ٤١٩٧٣٣٣ فاكس: ٤١٩٢٦٤٠
www.rawnaa.com

المدير التنفيذي
د. عبدالله بن جلوي الشدادي

• رؤيتنا:
أن نكون رواد الحلول المتكاملة في الإعلام المتخصص بالعالم العربي.

• رسالتنا:
نحن أول شركة للإعلام المتخصص في المملكة العربية السعودية نسعى لتحقيق الريادة عربياً من خلال تقديم حلول متكاملة ومنتجات إعلامية هادفة ومتميزة بمصداقية ومهنية عالية تلبي احتياجات عملائنا وتحقق رضاهم وتتجاوز توقعاتهم.

إدارة تطوير الأعمال والمشاريع
ص.ب ٢٦٤٥٠ - الرياض ١١٤٨٦
هاتف: ٤٦٠٨٨٢٧ فاكس: ٤٦٠٨٨٩٧
businessdev@rawnaa.com

إدارة التوزيع والاشتراكات
هاتف: ٤١٩٧٣٣٣ فاكس: ٤١٩٧٦٩٦
هاتف مجاني: ٨٠٠٦١٤١٤١٤
فاكس مجاني: ٨٠٠١٢٤٢٧٧٧
subscriptions@rawnaa.com

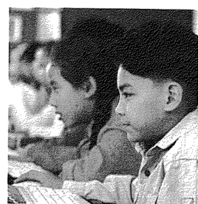
إدارة الإعلان والتسويق
ص.ب ٢٦٤٥٠ - الرياض ١١٤٨٦
هاتف: ٤١٩٢٠٨٦ فاكس: ٤١٩٧٦٩٦
advertising@rawnaa.com

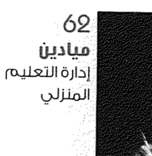
الرقم المجاني: ٨٠٠٤٤٢٤٤٤٥

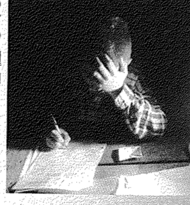
ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩



المحتويات





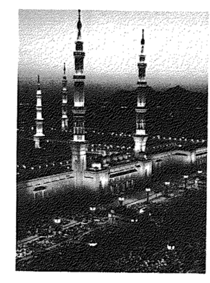


62
ميادين
إدارة التعليم المنزلي

70
إنترنت
التعليم الإلكتروني

88
رؤى
الواجب تعليم الإيمان قبل القرآن





94
تراثيات
دروس من الهجرة النبوية

الملف ٦
أوراق ٤٨
ميادين ٥٤
إنترنت ٧٠
رؤى ٨٤
تراثيات ٩٤
الضاد ١٠٦
مكتبة ١١٦
نحو الذات ١٢٤
سبورة ١٣١
أنا والفشل ١٤٢
نوتة ١٤٨
يوميات ١٥٢
ثرثرة ١٥٦
مدائن ١٦٠



142
محمد الأحمري:
فصلت من كل أو أغلب المراحل التعليمية

الخطة الاستباقية التي أعدتها ونفذتها وزارة التربية والتعليم ليتمكن قرابة ٧٠٠٠ (سبعة آلاف طالب وطالبة) من مواصلة دراستهم في المدارس البديلة والأخرى المجهزة لاستيعاب الطلاب في مراكز الإيواء للنازحين من مناطق المواجهة في الحدود الجنوبية، هذه الخطة المنفذة على أرض الواقع تستحق الإشادة والثناء.. كما أن القرارات التي فعلت والأخرى التي اتخذت لاستقبال الطلاب النازحين في أي مدرسة يرغبون الدراسة فيها هو إجراء ضمن إجراءات أخرى كثيرة أسهمت في نجاح خطة الوزارة في التعامل مع هذه الأزمة.

وما يقال عن تعامل الوزارة مع أزمة الحدود الجنوبية يمكن أن يقال عن تعاملها مع أزمة (سيول جدة) رغم اختلاف الأوضاع ومفاجأة الحدث ورغم تسجيل إخفاقات في التعامل مع بعض الحالات من المعلمين والمعلمات الذين حالت ظروف كثير منهم دون الانتظام أو الوصول إلى مدارسهم لعدة أيام..

وربما أن لتجربة الوزارة مع زلازل محافظة العيص وإجلاء عدد من أهالي المحافظة لعدة أشهر، ربما أن ذلك قد أسهم في إكساب الوزارة خبرة في التعامل مع مثل هذه الأحداث والأزمات الطارئة.

ثلاث أزمات كبرى خلال عام واحد واجهتها الوزارة مع عدد من الوزارات الخدمية الأخرى، نأمل أن يشكل تراكم الخبرة في التعامل معها قاعدة صلبة تمكننا مستقبلاً من التعامل مع الأزمات المشابهة - لا قدر الله - باحترافية أفضل تخفف من الأضرار بأكبر قدر ممكن.

نسأل الله أن يجنب بلادنا وبلاد المسلمين كل سوء ومكروه.

المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧- الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤١٩٤٠٤٠ فاكس: ٤١٩٤٧٤٧

فاكس مجاني: ٨٠٠١٢٤٢٢٧٧

Letters should be sent to Editor-in-chief

P.O.Box: 7 Riyadh 11321

Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47

Free Fax: 800 124 2277

ويمكن المراسلة عبر البريد الإلكتروني:

marefah@hotmail.com

الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية **للأفراد** (١٠٠) ريال للسنة (٢٢٠) ريالًا للسنتين (٣٠٠) ريال لثلاث سنوات.

وللمؤسسات (٢٠٠) ريال للسنة (٤٠٠) ريال للسنتين (٦٠٠) ريال لثلاث سنوات.

سعر الاشتراك **للدول العربية** (٥٠) دولارًا للسنة (٩٥) دولارًا للسنتين (١٣٠) دولارًا لثلاث سنوات شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك **للدول الأخرى** (٦٠) دولارًا للسنة (١٠٠) دولار للسنتين (١٣٥) دولارًا لثلاث سنوات. شاملاً أجرة البريد.

الأسعار

السعودية ١٠ ريالات، الإمارات ١٠ دراهم، الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات، البحرين ١٠٠٠ فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيسة، اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة، الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، مصر ٥ جنيهات، السودان ١٥٠ دينارًا، المغرب ١٥ درهمًا

مهارات إدارية وتربوية

إدارة الصراع

المؤسسات التربوية والمدرسة في مقدمتها هي في حقيقة الأمر نظم اجتماعية يعتبر الإنسان العنصر الأساسي فيها. وحيثما وجد إنسان مع إنسان فلابد من اختلاف الآراء والتطلعات والأفكار والمصالح.. بل إن الإنسان الفرد مع ذاته يعيش بعض الاختلافات أو التناقضات..

هذه الرؤى والمصالح والأفكار المتعارضة والمتخالفة لابد أن يتواجه بعضها مع بعض ليتم في النهاية (فرز) رؤية واحدة يكون لها مهمة تسيير دفة الأمور.

وليس بالضرورة أن تكون هذه الرؤية (الفائزة) هي الرؤية الأصلح والأفضل للفرد أو للمجموع أو لهذه المؤسسة الاجتماعية أو تلك. فقد تمنح ظروف الصراع أو المنافسة (الرؤية الأسوأ) أدوات تتمكن معها من إقصاء الخيار الأفضل.

يقارب ملف المعرفة هذا العدد موضوع (الصراع) أو التنافسية، من جانب نظري وتطبيقي في المؤسسات التربوية، وفي المدرسة بوجه خاص.

إن إلمام القائد التربوي والمعلم ومدير المدرسة بمهارات إدارة الصراع والتنافس الذي لابد أن يواجهوه في محيط عملهم لهو أمر هام يمكنهم من تحقيق أهداف مؤسساتهم التربوية بصورة أفضل مجنبًا إياهم كثيرًا من العثرات التي لطالما أعاقت كثيرًا من المؤسسات والإدارات التي لم تستطع أن تتعامل بحنكة وإيجابية مع مثل هذه الظواهر الإنسانية الطبيعية والمتكررة على الدوام.

التفاوض.. مدخل لإدارة الصراع المدرسي

تواجه النظم التعليمية في الآونة الأخيرة تحديًا كبيرًا، هذا التحدي هو جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، وغيرها من التحديات التي أجبرت الدول والحكومات على مواجهتها، ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لإدارة التعليم وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل المدارس الثانوية العامة، فاستخدام أسلوب التفاوض في التعليم بصفة عامة وإدارة المدارس خاصة يعنى أسلوبًا متكاملًا، وطريقة لتطوير جودة الطالب والمعلم، وتتضح أهمية أسلوب التفاوض في إدارة المؤسسات التعليمية من منطلق أن هذا الأسلوب وتوجهاته هي السبيل لاحتواء ثقافة التسلط والتلقين والتصنيف المسبق والتعسف والتبسيط المطلق المخل والعديد من سلبيات تعاملاتنا.

د.عوض الله سليمان - مصر
جامعة بنها

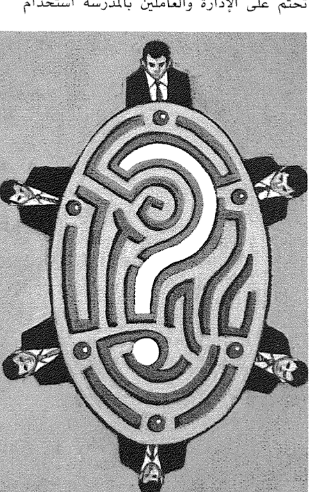


فثقافة التفاوض تعني الحاضر والمستقبل فهي ترسخ المبدأ الديناميكي في التفاعل، وهذا يستلزم إعداد وتوقيع سيناريوهات مستقبلية بخصوص القضايا الحيوية اللازمة لتقدمنا، ولا يعني وضع سيناريوهات فقط، بل الأهم هو التمرس عليها من باب اكتساب حسن التوقع والقدرة المرنة على الاستجابة الإيجابية والسريعة مع الأحداث لما في صالح العملية التعليمية، ولابد أن تنتقل تلك الثقافة إلى واقع ممارستنا داخل المدارس.

فبينما كانت وظيفة المعلم نقل المعلومات الثابتة إلى الطلاب أصبحت الآن تتطلب منه بناء الشخصية الإنسانية السوية في كافة جوانبها وممارسة القيادة والإرشاد والتوجيه وهذا يتطلب منه أن يعي جيدًا مهارات وأساليب التفاوض التربوي التي أصبحت تحتم على الإدارة والعاملين بالمدرسة استخدام أسلوب التفاوض في كل ما يهم الإنسان من تعامل وتعلم، وأن التفاوض والمحبة هما الوسيلتان الرئيسيتان لتهيئة عقول الطلاب للاستفادة من التربية والتعليم.

فالطالب إذا عصى أمرًا إيجابيًا أمر به عد عنيدًا واستحق من أجل ذلك العقاب، ولو أن هذا الأمر الذي صدر إلى الطالب قد عرض عليه في صورة اقتراح أو تفاوض له الخيار في قبوله أو رفضه لما عد رفضه إياه تعطيلاً لسلطة المدرس فأثر القدوة الحسنة عن طريق التفاوض التربوي، والحوار وقص الحكايات التي تبين للطالب حماقة سلوكه سرعان ما يحملانه على أن يأتي إلينا راجيًا أن نتفضل عليه بما سبق أن رفضه حين رفض.

وأسلوب التفاوض التربوي بين الإدارة والمعلم والطالب يستطيع أن يكشف عن مشاكل طلابية كثيرة تكون سببا في انحراف الطلاب عن المواصلة في التعليم، وتفاقم ظاهرة العنف بين الطلاب في المدارس، إذا لم يتم تداركها فسوف يكون لها تداعياتها على البيئة التعليمية وعلى تراجع كثير من قيم العملية التعليمية، وبخاصة تلك القيم التي تحكم علاقات الطلاب بالمعلمين ويخشى مع استمرار هذه الظاهرة أن تخرج أجيال إلى المجتمع تتسم بالعنف في سلوكها.



مفهوم الصراع

المدرسة نظام اجتماعي يعتبر الإنسان العنصر الأساسي فيها يعبر عن حيويته وديناميته، والأفراد العاملون داخل المدرسة تربطهم سلسلة من العلاقات المتبادلة ولابد أن تحدث بعض التناقضات والخلافات التي قد تؤدي إلى الصراع، وإن كان وجود قدر معتدل من الصراع في أي مدرسة يحقق لها أعلى مستوى من الفعالية إذا تمت إدارته بطريقة جيدة ومن هنا تظهر أهمية إعداد المديرين والوكلاء لإدارة الصراع داخل المدرسة.

ويعرف الصراع على أنه منافسة لقوى

متعارضة أو حالة من التضاد وعدم الاتفاق والخصومة بين طرفين نتيجة تصارع إرادتهما وتضاد مصالحهما وتعارضها، وغالبًا ما يكون الصراع معروفة أبعاده وأطرافه واتجاهاته.

كما يعرف الصراع بأنه موقف يتصف بالمنافسة وتصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها ويسعى كل طرف إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر.

ويشترط في الصراع وجود طرفين أو أكثر يدخلان في منافسة لتحقيق هدف ما، فالمنافسة والتعارض جزء من عملية الصراع، ويشير مفهوم الصراع إلى عملية الخلاف والنزاع الذي ينشأ كرد فعل لممارسة الضغط من جانب فرد أو مجموعة على فرد آخر أو مجموعة سواء من داخل عملها أو من خارجه، وذلك بهدف إحداث تغيير إيجابي أو سلبي في بنية أو معايير أو قيم ذلك الفرد أو المجموعة ويمكن تناول مفهوم الصراع من خلال اتجاهين هما:

النظرة التقليدية: ويفسر الصراع وفقًا لتلك النظرة على أنه أمر غير مرغوب فيه ويجب تقليله إلى أدنى حد من خلال الاختيار السليم لقيادات المدارس والتدريب لهم، وتوصيف الوظائف وإعادة التنظيم وغالبًا ما تساعد هذه المبادئ على تقليل الصراع غير المرغوب.

النظرة الوظيفية السلوكية: ويفسر الصراع على أنه ظاهرة طبيعية حتمية تنظيمية تصاحب التفاعلات الإنسانية داخل المدرسة ولا يمكن التخلص منها بل ينبغي إدارتها وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الصراع لدفع العاملين إلى تحقيق حاجاتهم ورغباتهم.

ومما سبق يعرف الصراع بأنه عبارة عن النزاع الناتج عن الاختلاف والتضاد في المصالح والرغبات وتباين الأفكار بين مجموعتين من الأفراد وعدم قدرة الإدارة في السيطرة على الصراع وإدارته بما يخدم العملية التعليمية في المدرسة ويعوق تقدمها لتحقيق أهدافها.



أسباب ومراحل الصراع

أجمعت العديد من الدراسات على أن هناك العديد من الأسباب للصراع ومراحل يمر بها حتى يظهر داخل المدرسة وسوف نتناولها فيما يلي:

أ – أسباب الصراع: لاشك أن مدير المدرسة هو القائد لفريق العمل، وهو المشرف في مدرسته فقد يكون أساس البناء أو الهدم داخل المدرسة، فأهم مبدأ يعتمد عليه المدير لنجاحه هو العدل وبقدر بعده وتنحيه عن هذا المبدأ يكون الخلل في المدرسة التي يديرها، وقد يكون التنحي بقصد أو بغير قصد وفي كلا الأمرين فهو يتجه بالمدرسة نحو الصراع، وتلعب شخصية المدير دورًا بارزًا في نجاح المدرسة أو فشلها وتوجد مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشأة الصراع داخل المدارس ومنها ما يلي:

ضعف إدارة المدرسة فالمدير لايستطيع تطوير نفسه ولا يرى الأسباب التي تؤدى إلى الصراع ويقوم بالانفراد باتخاذ القرار، فيساعد بذلك على نشر الصراع داخل المدرسة ويرجع ذلك إلى عدم إعطاء الصلاحيات للأفراد العاملين التي تساعدهم على القيام بالعمل بكفاءة لتحقيق الأهداف المنشودة.

– اعتماد كل من الإدارة والعاملين على بعضهم البعض فالعاملون يرغبون من الإدارة أن تقوم بكل العمل وفي المقابل تريد الإدارة من العاملين القيام

بكامل العمل، ويرجع ذلك إلى عدم تحديد الأدوار والمسؤوليات للعاملين.

- تعارض الأهداف بين الأفراد العاملين داخل المدرسة والطلاب والإدارة، وقد يكون هناك مجموعة من الأفراد لديهم أغراض شخصية يسعون إلى تحقيقها وإذ لم ينتبه المدير لها تجعل بيئة العمل غير صالحة.

- صراع الأدوار وتداخل الاختصاصات والمسؤوليات بين العاملين داخل المدرسة ولا يستطيع المدير أن يكتشف هؤلاء الأفراد الذين قد يكونون السبب في الصراع المدرسي.

- اختلاف الفروق الفردية بين العاملين وكذلك أساليب التنشئة والعادات والتقاليد التي اكتسبها هؤلاء الأفراد تكون ذات تأثير في سلوكهم ومن الصعب التغيير فيها.

- الصراع بين مستويات السلطة من خلال التضارب في اتخاذ القرارات التي تحقق المصالح الشخصية لهم وتعارضها مع الأغراض الشخصية للمجموعات الأخرى.

- انعدام الثقة بين العاملين في المدرسة وشيوع روح الأنانية والفردية وانخفاض مستوى الولاء للعمل داخل المدرسة.

- نظام الحوافز المتبع من جانب الإدارة يكون ذا تأثير إيجابي أو تأثير سالبي إذا كان المدير قد اتبعها بطريقة غير صحيحة فتكون سببا من أسباب الصراع ومن هنا لابد أن يشمل نظام الحوافز العدل والمساواة بين العاملين داخل المدرسة في ضوء معايير موضوعية لقياس نتائج الأعمال.

> يعرف الصراع بأنه موقف يتصف بالمنافسة وتصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها ويسعى كل طرف إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر

مراحل الصراع

يمر الصراع داخل المدارس بالعديد من المراحل ومن أهمها ما يلي:

- مرحلة الصراع الكامن: وهي المرحلة التي لايدرك الأطراف فيها الصراع مثل المنافسة بين العاملين على الموارد المحدودة داخل المدرسة وحاجتهم إلى الاستقلال عن الإدارة وتشعب الأهداف بينهم لتحقيق المصالح الشخصية والشعور بتحيز المدير لبعض الأفراد.

- مرحلة إدراك الصراع: وفي تلك المرحلة يدرك الأفراد أن هناك صراعا بينهم، نتيجة عدم تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات لكل منهم وانحياز الإدارة إلى أحدهم على حساب الآخر.

- مرحلة ظهور الصراع: والتي يظهر فيها الصراع بين العاملين داخل المدرسة والإدارة والطلاب مما يعوق تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

- مرحلة التفاوض لإدارة الصراع: نتيجة ظهور الصراع داخل المدرسة وإدراك العاملين له يقوم المدير بالتعامل معه للتغلب على الأسباب التي تقف وراءه ومحاولة احتوائه وإجراء التفاوض بين الأطراف للوصول إلى حل يرضي جميع الأطراف.

- مرحلة ما بعد الصراع: يقوم المدير والعاملون في تلك المرحلة بدراسة أسباب الصراع ووضع الخطط التي تساعد على تفاديه في المستقبل والحد من المخاطر الناتجة عنه التي تعوق سير العمل داخل المدرسة.

إجراءات وفنيات إدارة الصراع

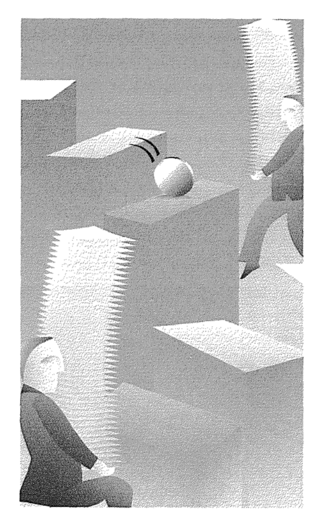
من الخطوات المهمة لنجاح التفاوض بين إدارة المدرسة وأطراف الصراع هو أن تعرف الإدارة

حقائق الموقف، وهذه الحقائق تعتمد على المعرفة الشخصية للمعلومات وتصنيفها وفقًا لأهميتها في عملية التفاوض داخل المدرسة، فالإدارة الناجحة هي التي تستطيع أن تدير عملية التفاوض في ضوء الأهداف المحددة والمعلومات المتاحة والوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق الهدف من التفاوض لضمان حسن سير العملية التعليمية .

دور المدير في إدارة الصراع

لكي نجنب المدرسة الصراع بين العاملين لابد أولاً من الاهتمام بأهم مقوم وركيزة في المدرسة وهو المدير، ويمثل المفهوم الحديث لإدارة الصراع بأنه أسلوب أو استراتيجية لتحويل الصراع الذي يضر بمصالح المدرسة إلى صراع إيجابي يزيد من الفعالية التنظيمية للمدرسة، فإدارة الصراع هي نشاط يهدف إلى تحويل الصراعات بين الأفراد وفرق العمل إلى صراعات بناءة بدلًا من أن تكون هدامة، لذا فهي أمر ضروري ومفيد يمكن للمديرين استخدام مهارتهم في توجيه هذا الصراع من خلال جهد مقصود للتقليل من حدته أو حله، ولمدير المدرسة دور في إدارة الصراع حيث يقوم بما يلي :

- تدعيم التعاون بين الأفراد العاملين للسيطرة على الصراع مما يسهم في تحقيق النتائج المرجوة، وأن ينظر للصراع داخل المدرسة نظرة إيجابية بحيث يقود المدرسة إلى تحقيق الأهداف المنشودة.
- يسعى المدير إلى أن يجعل التنافس بين العاملين إيجابيًا ليؤثر على إحساسهم بفعالية الإدارة ويزيد من انتمائهم للمدرسة لتساعد على رفع الروح المعنوية لديهم وتحقيق أفضل النتائج .
- يقوم المدير بتصميم برامج تدريبية للقيادات المدرسية التابعة له لتدريبهم على مهارات إدارة الصراع من خلال التفاوض والمشاركة الفعالة.
- يعمل المدير على توطيد التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين وجميع أفراد المجتمع في معرفة أسباب الصراع التنظيمي ومدى تطوره والأساليب المناسبة لحل الصراع.



- يسعى المدير إلى وقف الصراع القائم بين العاملين داخل المدرسة من خلال التواصل إلى حلول ترضي الجميع ومنع الصراعات المشابهة في المستقبل.

إجراءات إدارة الصراع

توجد مجموعة من الإجـراءات والخطوات التي يجب أن يتبعها المدير في إدارة الصراع داخل المدرسة وذلك تبعا للموقف والأفراد ومنها ما يلي :

- **تسوية الصراع:**

يسعى مدير المدرسة إلى إحداث التغيير والتطوير لمواجهة الصراع لتحقيق الأهداف المرجوة بأقل جهد وأقل تكلفة، ويتوصل إلى حل يرضي كافة أطراف الصراع ويعمل على زيادة إنتاجية المدرسة، فيحرص مدير المدرسة على عدم زيادة الصراع داخل المدرسة من خلال مراعاة



العلاقات الإنسانية، وإشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية، ومشاركتهم في وضع الحلول للمشكلات التي قد تواجههم، مما يؤدي إلى رفع روحهم المعنوية ورضاهم الوظيفي نتيجة تهيئة بيئة العمل واستخدام هذا الإجراء يؤدى إلى التقريب بين وجهات النظر المتعارضة من خلال اتباع مدير المدرسة عدة طرق لمنع ارتفاع الصراع ومن أهمها:

- نشر التعاون بين الأفراد لتخفيف الصراع وتقليل حجم الصراعات داخل المدرسة.

- يسعى المدير إلى التفاوض مع الأطراف



المتصارعة للتنازل عن بعض الاحتياجات وصولا إلى اتفاق عام يرضي الجميع.

- يقوم المدير بمشاركة الأطراف المتنازعة في تشخيص المشكلات السائدة من أجل التعرف على الأسباب الحقيقية للصراع بغرض الوصول إلى الحل المناسب.

- يكون المدير أكثر حيادية وشفافية في معالجة القضايا وتلبية الاحتياجات الخاصة بطرفي الصراع المدرسي.

- يركز المدير كافة الجهود والموارد المدرسية المتاحة لمعالجة المشكلات والوصول إلى القرار الذي يحوز الرضا المتبادل بين الأطراف المتصارعة.

ويتبنى مدير المدرسة النمط الديمقراطي الذي يتيح فرصة المشاركة الفعالة من جميع أفراد المجتمع المدرسي في تشخيص المشكلات، كما يهتم بإقامة علاقات إنسانية طيبة معهم والتركيز على إشباع حاجاتهم وصولًا إلى حلول موضوعية لمعالجة الصراع القائم داخل المدرسة حتى تسعى المدرسة إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

- **مواجهة الصراع:**

يقوم المدير في هذا الإجراء بالسعي إلى مشاركة كافة العاملين في عملية التفاوض وذلك بهدف التركيز على تحقيق الأهداف ومواجهة المشكلات التي تؤدي إلى الصراع ، وبذلك ويسعى المدير إلى التحكم في مستوى الصراع ومنعه من الارتفاع عن الحد المقبول، وبالتالي يركز على الآثار الإيجابية لبعض أنواع الصراعات التي قد تعكس الاتجاهات السائدة في المدرسة وتحث على التغيير في المدرسة وسياساتها وخططها، ومن الضروري تنشيط الصراعات الإيجابية للاستفادة منها في تحسين الأداء للعمل.

أما الصراعات السلبية ذات التأثير السلبي على المدرسة الناتجة عن تداخل العلاقات الشخصية، وتعارض سلوكيات ودوافع الأفراد وإهمال احتياجاتهم تؤدي هذه الصراعات التنظيمية

إلى آثار سلبية تنعكس على الجوانب السلوكية والنفسية للعاملين بالمدرسة، ويسعى مدير المدرسة إلى السيطرة على تلك الصراعات السلبية التي تؤدي إلى العديد من المشاكل وتحويلها إلى صراع ايجابي، وفي الوقت نفسه يعمل على المحافظة على مستوى الصراع ومنع وصوله إلى درجة عالية، حيث يرتبط الصراع بالفعالية التنظيمية وكفاءة المدرسة وقدرتها على التغيير وقابليتها للتطوير والمتغيرات المعاصرة وتنمية مستوى الابتكار لدى الأفراد العاملين.

- **إبعاد الأطراف المتصارعة:**

يستخدم المدير هذا الإجراء بعد الفشل في استخدام إجراء تسوية الصراع ومواجهته فيقوم باتخاذ قرار بفصلهم عن بعضهم، و إن كان هذا الأسلوب ليس بمقدور مدير المدرسة استخدامه لأنه ليس من سلطاته النقل للعاملين داخل المدرسة حيث يعتمد هذا الأسلوب على استخدام السلطة الرسمية والقوة والسيطرة في حسم الصراع، فهو يسعى إلى إصدار الأوامر لإنهاء الصراع ونقل الأطراف المتصارعة إلى مواقع أخرى، واستخدام هذا الإجراء يؤدي إلى تجاهل احتياجات الأفراد داخل المدرسة، وعدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، مما يؤدي إلى ظهور العنف والمنافسة المدمرة للمدرسة ورغم النتائج الإيجابية لهذا الأسلوب في إدارة الصراع إلا أنه توجد بعض الآثار السلبية لاستخدامه ومنها أن يقاوم العاملون سلطة مدير المدرسة ويتعاونوا في شكل مجموعات تعمل ضد النظام المدرسي.

تزداد الضغوط التي يتعرض لها العاملون داخل المدرسة مما يؤدى إلى إعاقة سير العمل.

تفتقد قدرة المدير على التأثير في العاملين مع كثرة استخدام هذا الأسلوب.

فنيات إدارة الصراع

مما سبق يمكن التوصل إلى مجموعة من الفنيات التي يجب أن يستخدمها مدير المدرسة لإدارة الصراع داخل المدرسة ومن أهمها ما يلي:

- إيجاد بيئة متعاونة بين العاملين تتبنى أهدافا مشتركة لهم يسعون إلى تحقيقها ليحل محل المنافسة غير السليمة وتنمية ثقافة الحوار والمناقشة بينهم.
- استخدام معايير موضوعية لتقييم العاملين داخل المدرسة دون الانحياز لأحد العاملين على حساب الطرف الآخر.
- مراعاة التنسيق بين العاملين لإنجاز الأعمال من خلال مجموعة العمل التي تتفق وقدراتهم وليس من خلال الأفراد.
- العمل على إيجاد قنوات اتصال واضحة بين كافة العاملين داخل المدرسة.
- مراعاة العدالة في توزيع الحوافز والمكافآت بين العاملين داخل المدرسة في ضوء مجموعة من المعايير الموضوعية.
- مشاركة أطراف الصراع في التعرف على أسباب الصراع ومناقشتها ووضع الحلول التي تتفق مع مصالحهم الشخصية.
- يسعى المدير إلى تنويع الأدوار والمهام وفقًا لمؤهلات وخبرات العاملين وإزالة سبب الصراع الناشئ عن الغموض في الدور وعدم وضوحه .

ومما تقدم تتضح حاجة المدير المفاوض الذي يبحث عن الاستراتيجيات والفنيات التي يستطيع من خلالها إدارة الصراع داخل المدرسة، وذلك من خلال التخطيط الجيد للتفاوض والإعداد له وتحديد أهدافه ورسم سياسته في ضوء الاحتياجات المنشود تحقيقها حتى تصبح عملية التفاوض أكثر فعالية.

والتفاوض يؤدي إلى إثارة الأفراد داخل المدرسة لزيادة القدرة والكفاءة على العمل، من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرار.

والتفاوض يؤدي إلى كسب ثقة واحترام الآخرين، والمدير عليه أن يسعى إلى الاستماع ومحاورة جميع العاملين داخل المدرسة للسيطرة على الصراع.●

ينشأ عنه صراعات حادة في الأدوار تؤدي
إلى التوتر والقلق والإحباط

الصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية

تتألف المجتمعات من مجموعة كبيرة من النظم الاجتماعية ولكل نظام أسسه ومفاهيمه وأساليب التفاعل فيه وهو مما يؤثر على الأفراد المكونين لهذا المجتمع بتنوع اتجاهاتهم وميولهم واستعداداتهم الأمر الذي يوجد الخلافات التي تصل إلى درجة الصراع. وهذا الصراع قد يكون داخل الفرد نفسه ومثل ذلك عند الرغبة في الحصول على المال ومدى القلق والتوتر في اختيار البدائل بين طريقتي الخير والشر لذا جاء الإسلام بهدية الحنيف ليوجه النفس البشرية إلى طريق الخير ويباعدها عن طريق الشر.

يوسف صالح الشويمان
الرياض

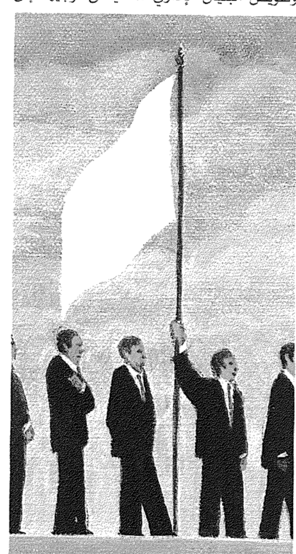


وعرّف الصراع أنه موقف يتصف بالمنافسة تصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر وأن العدوانية تنتج عن الصراع. (بولدنج).

كما عرفه (بوندي) بأنه تعطل أو انهيار في سبل ووسائل صنع القرار المعياري أو في تقنياتها، مما يجعل الفرد يعيش صعوبة اختيار بدائل الفعل أو الأداء.

النظرة للصراع

هناك من نظر للصراع على أنه سلاح ذو حدين يمكن استخدام أحد أطرافه في العنف والتدمير وتقويض البنيان الإداري كما يمكن توجيهه إلى



أداة فاعلة للنمو والرقي وحفز الموظفين نحو التجارب الفعالة والبناء، وبالتالي فالصراع يمكن أن يكون سلبيًا ولكنه أيضًا يمكن أن يكون إيجابيًا، وسوف نعرض نظرة العلماء للصراع وذلك بالشكل التالي:

علماء الاقتصاد: صراع على الموارد وتوزيع المصادر النادرة وتخصيصها، وهنا يجدر التنبيه إلى أن الموارد التي خلقها الله كافية لحاجة البشر قال تعالى: ﴿وإن تعدو نعمة الله لا تحصوها﴾ ولكن المشكلة الاقتصادية تبرز في سوء سلوك الإنسان تجاه أخيه الإنسان والظلم والقهر والإسراف والتبذير التي أوصلت المجتمعات إلى حد الحروب.

علماء السياسة: ينصب فهمهم على الصراع المعلن حال الحروب والتنافس على القوة.

علماء النفس: ينصب اهتمامهم على الصراع داخل النفس.

علماء الإدارة: ترتبط بنظرة علماء الاجتماع من حيث تأثير الصراع داخل الفرد على صراعه داخل المجتمع وبالتالي الصراع بين الجماعات وعليه نظرة علماء الاجتماع تكمن في مساعدة الإداري على فهم كيفية تأثير عملية الصراع على سلوكيات مختلف العاملين في أي نظام.

مراحل الصراع

- مرحلة المعارضة الكافية داخل الفرد.
- مرحلة الإدراك والتشخيص.
- مرحلة السلوك، أنماط سلوكية حيث يصبح الصراع علنًا.
- مرحلة مخرجات الصراع، وهنا تأتي مهارة القائد وتعامله مع مخرجات الصراع بشكل إيجابي حيث يمكن توجيه الصراع لمصالح المنظمة.

أنواع الصراع

للصراع ثلاثة مستويات أو أنواع وهي:

- الصراع الفردي أثناء اتخاذ الفرد القرار لتعدد البدائل المتاحة.
- الصراع بين الأفراد.
- الصراع بين النظم والجماعات.

أولًا: الصراع الفردي: وقد يكون بين هدفين إيجابيين كالاختيار بين وظيفتين لهما المميزات والخصائص نفسها.

الصراع بين هدف إيجابي وآخر سلبي مثالها توفر فرصة الترقي للمشرف التربوي في بيئة غير ملائمة.

الصراع بين هدفين سلبيين مثل ذلك طلب اختيار النقل البعيد أو الوظيفة الأدنى.

الصراع بين الأفراد

يبرز بين المشرف التربوي وأحد المعلمين وذلك في المجال التربوي حيث يدافع كل منهما عن وجهة نظره وهذا من أسبابه:

- عدم الاتفاق على الأهداف والخطط (تحديد المطلوب من المعلم).
- اختلاف المشاعر والانطباعات تجاه القضايا مثل ذلك اختلاف وجهات النظر حول الأداء الفعال.

ثالثًا: الصراع القائم بين النظم أو بين الجماعات وهذا يبرز فيما يلي:

الصراع بين مستويات السلطة (الإدارة العليا والوسطى والمباشرة).

الصراع بين الإدارة الوظيفية (المناهج- الإدارة المدرسية).

الصراع بين الوظائف التنفيذية والوظائف الاستشارية.

الصراع بين التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي (المدرسة والمجتمع).

أسباب حدوث أشكال الصراع

يرجع السبب في حدوث أشكال الصراع إلى أسباب كثيرة منها ما يلي:

الاعتماد المتبادل في العمل

ويعتبر من الأسباب الرئيسية في الصراع بين المجموعات، والمقصود بذلك المدى الذي تعتمد فيه مجموعتان وتحتاج كل منهما إلى الأخرى لتنجز عملها وتحقق أهدافها. وهذا الموقف يحتاج إلى التعاون المتبادل بين المجموعتين إلا أنه ينشأ عنه صراعات قد تكون حادة تؤدي إلى التوتر والقلق والإحباط، وبالتالي يمكن استنتاج أنه كلما زادت العلاقات الاعتمادية زادت حدة الصراع.



من الأمثلة على الاعتماد المتبادل في العمل كسبب من أسباب الصراع بين المجموعات اعتماد التعليم «وزارة التربية والتعليم» على شؤون الموظفين «وزارة الخدمة المدنية» في توظيف الكوادر البشرية.

غموض الوسائل والأهداف أو تعارضهما

كلما ازداد غموض الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها ينشأ الصراع وتزداد حدته، من المعلوم أن كل مؤسسة تمارس نشاطاتها في إطار هدف عام للمؤسسة، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود نوع أو أكثر من أنواع التعارض بين الأهداف الخاصة حيث تستغل بعض المجموعات هذا الغموض أو التعارض في زيادة حجمها أو مكانتها على حساب المجموعات الأخرى، مثال على ذلك إذا كانت أهداف لجان النشاطات على مستوى المدرسة واضحة وإجراءات بلوغها محددة فإن إمكانية حدوث الصراع بين هذه المجموعات سيكون قليلًا.

صراع الدور

المقصود من الدور هو مجموعة من الأنشطة المتكاملة التي يقوم بها شخص معين، والأفراد في مؤسسة ما يقومون بمجموعة من الأدوار بحيث يشكل هؤلاء الأفراد مجموعة الدور. ففي المدرسة تتكون مجموعة الدور من المدير والوكيل والمعلمين والطلبة..وخارج المدرسة تتكون مجموعة الدور من الأسرة والمجتمع المحلي.. فمدير المدرسة يتوقع من



المعلمين تنفيذ الخطة التربوية ويتوقع من البيئة المحلية المحافظة على البناء المدرسي وتقديم كل مساعدة ممكنة للمدرسة، كما أن المعلمين يتوقعون من مدير المدرسة تقديم كل مساعدة ممكنة في سبيل بلوغ الأهداف التربوية ويتوقع المجتمع المحلي من المدرسة تربية أطفالهم بطريقة سوية متكاملة، وبالتالي يحدث صراع الدور بسبب وجود مجموعتين أو أكثر من الضغوط فإن الفرد يجد صعوبة في الاستجابة إلى واحدة أو أكثر من مجموعات الضغط الأخرى. فعلي سبيل المثال قد يطلب من المعلم القيام بنشاطات لا صفية خارج الدوام الرسمي وهذا يتعارض مع متطلبات دوره كأب وزوج معًا مما يؤدي إلى صراع داخله.

أسباب حدوث صراع الدور

- عندما يتعارض الدور مع حاجات الفرد وقيمه واتجاهاته.
- اختلاف تعريف الدور، حيث يكون الدور غير مفهوم وبالتالي يولد صراع عند صاحب الدور نفسه لعدم قدرته على إرضاء جميع الأطراف التي يتعامل معها.
- صراع تداخل الأدوار، بسبب قيام الفرد بأدوار متعددة ومثلها شخص يعمل مشرفًا تربويًا وفي نفس الوقت يعمل محققًا مع المعلمين.
- التنافس على موارد محددة،يمكن أن يخلق سببًا من أسباب الصراع داخل المجموعات بسبب الندرة

لا يوجد نمط محدد لإدارة الصراع الذاتي، ذلك أن شخصية الفرد وأسلوب تعامله مع الآخرين تتغير باستمرار وهذا يؤثر على أساليب إدارة الصراع الذاتي

حيث ستبذل كل مجموعة قصارى جهدها لتحصل على ما يغطي احتياجاتها ولو على حساب استحقاق المجموعات الأخرى.

إدارة الصراع

إن وجود الصراع في أية مؤسسة ظاهرة طبيعية، وإن حدوث هذه الظاهرة له جوانب إيجابية وسلبية وبالتالي لابد أن يدرك العاملون في مجال الإدارة أن الصراع في حد ذاته مصطلح لا يمكن وصفه على أنه جيد أو سيئ فهو مصطلح حيادي وإن أثره على النظم وعلى سلوكيات الأفراد فيها يعتمد على الطريقة التي تتم فيها إدارة الصراع وتناوله.

وبالتالي إدارة الصراع بطريقة غير فعالة مثل أن يلجأ الإداري إلى التصلب والمعاقبة الصارمة للعاملين هذا من شأنه أن يزيد شعور الإحباط وبالتالي زيادة في مظاهر ممارسات صراع تخريبية.

أما الإدارة الفعالة للصراع حيث تتعامل مع الصراع على أنه مشكلة متوقعة تتطلب حلًا ضمن مناخ تسوده روح التشارك فإنه يمكن أن يؤدي إلى مخرجات إيجابية منتجة.

وينبغي ملاحظة أن إدارة الصراع لا تعني التقليل من حجم الصراع وإنما رفع نسبة الصراع إذا كان أقل مما يجب فإذا كان الصراع ضعيفًا فعلى القائد التربوي «المشرف التربوي» استثارة معلميه لرفع أساليب المناقشة إلى الحد المقبول والمتوسط، وإذا كان الصراع مرتفعًا فيجب على مدير المدرسة أن يعمل على خفضه والتقليل منه إلى الحد المقبول، وهذا يقودنا إلى طرح أساليب إدارة الصراع.

أساليب إدارة الصراع

تناول أساليب إدارة الصراع عدد كبير من الباحثين وقد ذكر (الطويل) أسلوب إدارة الصراع من خلال:

التناول التقليدي للصراع

وهو تناول ينظر إلى الصراع على أنه موقف يتميز بحدين متناقضين أحدهما الربح والآخر

الخسارة وبالتالي ينظر للمتصارعين على أن ميولهم متنافرة واهتماماتهم متغايرة حيث لا يكون هناك حل وسط وبالتالي لا بد من فشل أحدهما على حساب نجاح الآخر. فالموقف لا يحتمل سوى الربح أو الخسارة.

التناول الاحتمالي للصراع

يعتمد على المفهوم القائل بأن تشخيص الموقف وتحليله يعتبر أمرًا ضروريًا للعمل والأداء. وبالتالي فإنه من الأمور الهامة التي يجب اعتبارها عند التعامل مع الصراع ضرورة البحث عن بدائل لإدارة الصراع ومن ثم دراسة الموقف الأكثر مناسبة وملاءمة لكل من هذه البدائل التي يمكن أن تحقق فيها أقصى كفاية.

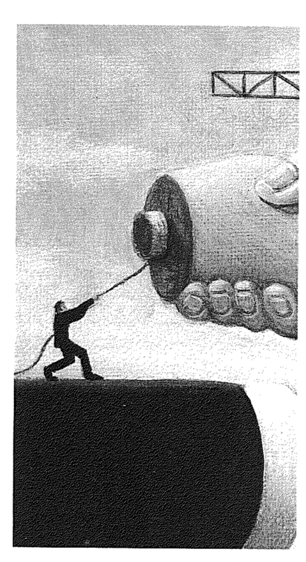
وعليه إذا نشأ موقف صراع وكانت فيه أهداف الأطراف المختلفة غير متكاملة فإن من الضروري اختيار أسلوب للتعامل يتمتع بأفضل إنتاجية ممكنه من بين البدائل المتوافرة مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن بدل ربح – خسارة هو أقلها إنتاجا، بينما بديل ربح – ربح الذي يربح فيه كل من الطرفين مع أن ربحيهما قد لا يكون متعادلًا هو أفضل إنتاجية ولذا فإنه يعتبر أفضل منطلق للاختيار من بين بدائل إدارة الصراع والتعامل معه.

وتناول (شحادة) أساليب إدارة الصراع التنظيمي على النحو التالي:

أولًا: إدارة الصراع داخل الفرد

لا يوجد نمط محدد لإدارة الصراع الذاتي، ذلك أن شخصية الفرد وأسلوب تعامله مع الآخرين تتغير باستمرار وهذا يؤثر على أساليب إدارة الصراع الذاتي ، ويلجأ الفرد إلى استخدام وسائل دفاع سيكولوجية في هذه الحالة .

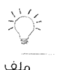
وتعتبر هذه الوسائل جزءًا رئيسيًا من شخصية الفرد، ولا يدرك الفرد عادة أنه يستخدم هذه الوسائل وإن كان من السهل عليه ملاحظة شخص آخر أثناء استخدامها. وتتدرج هذه الوسائل من إيجابية نسبيًا مثل: (السمو، التفويض) على وسائل



سلبية نسبيًا مثل (الانسحاب، التبرير، الإسقاط).

إدارة الصراع بين الأفراد

يتفق كتاب الإدارة على وجود الأساليب الشخصية في إدارة الصراع بين الأفراد وإن كان هناك خلاف بينهم حول مدى فاعلية كل أسلوب .. وقد قام (بليك وموتون) بتحديد خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد أوضحاها على شكل شبكة إدارية لها بعدان هما: الاهتمام بالأفراد داخل المنظمة، والاهتمام بالإنتاج وجعلا لكل من هذين البعيدين إحداثًا يمتد من (صفر) إلى (٩) وقد ركز الباحثان على النقاط الواقعة في زوايا الشبكة، وكذلك النقطة الواقعة في الوسط، وبالتالي حددا الأساليب الخمسة التالية لإدارة الصراع.

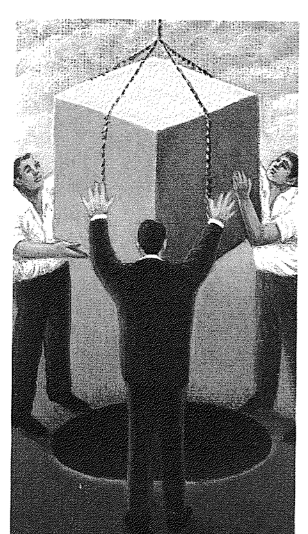


أسلوب التجنب:

ويقصد به عملية الانسحاب من إدارة الصراع، فقد يتجنب المدير حضور اجتماع معين، رغم أن هذا الموقف يؤدي إلى إحداث نتائج سلبية على تحقيق الأهداف ومع ذلك يمكن اللجوء إليه مثال ذلك أن يكون هناك آخرون يمكنهم إدارة الصراع أفضل من المدير مثل أحد المرؤوسين.

أسلوب المجاملة:

وفيه يتصرف المدير كما لو كان يعتقد أن الصراع سيزول بمرور الوقت ويدعو أطراف الصراع إلى التعاون محاولاً تقليل التوتر، وهذا الأسلوب يشجع الأطراف على إخفاء مشاعرهم، لذلك فاعليته قليلة في التعامل مع الكثير من المشاكل ويتم اللجوء إليه إذا كان الصراع قائما



على اختلاف الشخصية لأطراف الصراع.

أسلوب الحل الوسط :

ويتصف بقدر معتدل من كل من الحزم والتعاون، ويتم اللجوء إليه إذا تساوت قوة طرفي الصراع من خلال المفاوضات.

أسلوب المنافسة:

يلجأ المدير في استخدامه لهذا الأسلوب إلى قوة السلطة والمركز والحل الذي يتوصل إليه يكون في صالح أحد الأطراف فقط، عندما يكون الصراع بين الزملاء يلجأ المدير لممارسة السلطة على الطرف الآخر، والاعتماد على هذا الأسلوب يخفف من الدافعية للعمل، ويتم استخدامه إذا كانت القضية طارئة واتخاذ تصرف سريع علمية ضرورية.

أسلوب التعاون:

ويتميز هذا الأسلوب باهتمامه ببعدي الحزم والتعاون واللجوء إلى القوة وإلى العلاقات الإنسانية، حيث يقوم المدير بدراسة أسباب الصراع مع كافة الأطراف ذوي العلاقة وطرح بدائل الحل ومناقشتها مع الأطراف حتى يتم علاج الأمر علاجًا فعالاً مقبولاً من الجميع. وهذا الأسلوب يلزمه الوقت الكافي الذي قد لا يتوفر للمدير أحيانًا إلا أنه أفضل الأساليب. ويتم اللجوء إليه إذا كان موضوع الصراع قضية أساسية تؤثر على إنجاز الأهداف التربوية كان لا يقوم المعلم بالتخطيط لعمله.

إدارة الصراع بين المجموعات

هناك الكثير من النظريات في إدارة الصراع بين المجموعات وسوف نكتفي هنا بسرد أهمها:

يرى (رحيم) أن إدارة الصراع بين المجموعات تتطلب تشخيص الصراع والتدخل فيه:

التشخيص: إن تشخيص الصراع داخل أية مؤسسة تربوية خطوة هامة على طريق إدارته لأن سبب الصراع ومصدره قد لا يكون كما يبدو على السطح وتشمل هذه العملية على:

- تحديد حجم الصراع ومصادره وأسبابه.
- تشخيص فاعلية النظام الداخلي للمؤسسة وفاعلية أفرادها والمجموعات التي توجد فيها، ويجب أن تبين نتائج التشخيص إذا ما كانت هناك حاجة للتدخل وما نوع هذا التدخل.

التدخل: قد تنشأ الحاجة إلى التدخل إذا كان الصراع أقل أو أكثر مما ينبغي وهناك أسلوبان للتدخل في الصراع هما :

أسلوب سلوكي:

ويحاول هذا الأسلوب تحسين فعالية المؤسسة عن طريق جملة من النشاطات التي تهدف إلى تنمية العاملين فيها مهنيا بحيث يتمكنوا من تعديل سلوكهم واتجاهاتهم وتمكينهم من تعلم مختلف أساليب إدارة الصراع بكافة أشكاله ومستوياته.

أسلوب هيكلي(تركيبي):

يسعى إلى تحسين فعالية المؤسسة بتغيير بعض خصائص التصميم الهيكلي للمؤسسة مثل تصنيف الوظائف إعادة التنظيم تحليل المهام.

أما (لورانس ولورس) فيريا أن هناك ثلاثة اتجاهات فكرية لإدارة الصراع بين المجموعات هي:

الاتجاه التفاوضي

ويركز على إدارة الصراع بين المجموعات التي تتنافس على الموارد المحدودة.

الاتجاه البيروقراطي

ويركز على إدارة الصراع بين المجموعات الناتج عن علاقات السلطة الرأسية في التنظيم واستراتيجية إدارة الصراع بأسلوب العلاقات الإنسانية.

اتجاه النظم

ويركز على إدارة الصراع بين المجموعات الناتج عن مشاكل التنسيق بين النظم.

وقد أورد (لونجنيكر وفرينجل) مجموعة من الأساليب في حل الصراع منها:

الصراع التنظيمي موجود في المؤسسات التربوية وبمستويات مختلفة وهذا الصراع يعده بعض المنظرين إيجابيًا إذا ظهر بنسبة معتدلة حيث يحقق قدرًا من الفعالية والمنافسة إذا تم إدارته بشكل فعال

السيطرة على الجماعة الأقوى

وهذا يتم إذا لم يوقف الصراع فإن الأقوى هو الذي سيفوز وإذا كانت الهزيمة قاسية فإنه يمكن للمدير أن يتنحى بالنقل وفي بعض الحالات يتقبل المديرون الهزيمة وينتظرون فرصة أخرى للصراع، وإذا تصارع فريقان فإن السيطرة تتم بقرار الأكثرية.

المساومة بين المتنافسين

إن المساومة هي الوسيلة للحل بين المتنافسين. وهذا ينطبق على أنواع أخرى من الصراع كرؤساء الأقسام.

تعديل العلاقات التنظيمية

في بعض الأحيان فإن هذه العلاقات تؤدي إلى الصراع وإن مثل هذه التغيرات تحدث صراعا بين الطبقات المختلفة.

وفي الختام

نخلص إلى أن الصراع التنظيمي موجود في المؤسسات التربوية وبمستويات مختلفة ومن نافلة القول الإشارة أن هذا الصراع يعده بعض المنظرين إيجابيًا إذا ظهر بنسبة معتدلة حيث يحقق قدرًا من الفعالية والمنافسة إذا تم إدارته بشكل فعال وهي من أهم كفايات القائد التربوي.



كيف يمكن للمدرسة الثانوية (احتواؤها)..

صراعات مرحلة المراهقة

باعتبارها نسقًا تتفاعل بداخله مجموعة من العناصر تفضي إلى إنتاج الفعل التعليمي التعلمي فإن المؤسسة التعليمية شأنها في ذلك شأن باقي مؤسسات المجتمع تحبل بأشكال يومية من المواجهة قد تأخذ طابعًا رمزيًا كما قد تنزل إلى المستوى المادي، و إذا حصرنا الرؤية في مجال التعليم الثانوي بشقيه الإعدادي و التأهيلي فإن هذه المواجهة غالبًا ما يطغى عليها طابع الصدام والاحتكاك المباشر مما ينتج ظاهرة العنف و العنف المضاد داخل مؤسساتنا التعليمية.

وهكذا تتحول العناصر الفاعلة من عوامل متضافرة لتحقيق أهداف وغايات المنظومة التعليمية إلى عناصر متنافرة يحكم تصوراتها منطق الفعل ورد الفعل ما بين صراع المواقع والأدوار. فلماذا يبدو هذا الصراع أكثر وضوحًا في المستوى الثانوي وكيف تتحدد مظاهره في ارتباط بأبعاد ومستويات الممارسة التربوية وما هو المنتظر من المؤسسات التعليمية في ضوء حالات الانفلات التربوي هذه؟

فؤاد الهلباوي - الإسكندرية
مشرف تربوي



ترتبط سنوات التعلم بتجارب تفاعلية مكثفة يعيشها المتعلم داخل مجموعة متنوعة من الشبكات العلائقية المحددة عبر مجموعة من الأبعاد ما بين مؤسسية ترتبط بالمؤسسة كفضاء مادي و معنوي (حجرات، قوانين، أطر تدريس وإدارة...) هذه الأبعاد هي ما يحدد الإطار الذي تتفاعل به الأدوار و الأفكار والأشخاص وهي ما يؤدي في النهاية إلى بناء التصورات و التمثلات السلوكية والقيمية والرمزية وإذا كانت ظاهرة العنف والعنف المضاد داخل المؤسسات التعليمية أكثر التصاقًا بالتعليم الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي فمرد ذلك لمصادفة هذه الفترة من التعلم لمرحلة المراهقة التي تعد إحدى أعقد فترات النمو النفسي والاجتماعي للمتعلم فما هي أبعاد هذه المرحلة وما هي تداعياتها على الأبعاد المتدخلة في إنتاج الفعل التعليمي والتعلمي وهل تعد المواجهة المفتوحة الخيار الأنسب بالنسبة للمراهق للتعبير عن ذاته والتواصل مع هذه الأبعاد؟



يحصر المختصون المدى العمري لهذه الفترة ما بين ١٢ و ١٨ سنة، ويمكن مقاربة خصوصية هذه الفترة في علاقتها بالحقل التربوي على أربعة مستويات:

المستوى الجسدي

تتأطر مرحلة المراهقة على المستوى الجسدي من خلال تغيرات بيولوجية سريعة ومتلاحقة تتفاوت حسب اختلاف الجنسين بما يفضي تحولات جسدية تنعكس على مستوى ملامح الشخص وهيأته، هذه التحولات تؤدي في الغالب إلى اضطراب على مستوى إدراك الذات بما يعني ذلك من توترات انفعالية، وإذا أقررنا بحتمية التفاعل بين البيولوجي والنفسي فإن من الضروري أن تحضر هذه التغيرات على المستوى التربوي في مختلف أبعاده وسياقاته فالطفل الصغير ذو البنية الضعيفة مقارنة بالآخرين (مدرسين، إداريين...) والمهدد باستمرار بجميع صيغ العقاب البدنية والنفسية لم يعد له وجود بما يعنيه ذلك من شعور بالاعتداد بهذه القدرات الجسدية الجديدة في مقابل الآخرين والاستعداد للكشف عنها في اللحظات المناسبة وبأشكال أكثر ميلاً إلى الاستعراض منها إلى الاستعمال الاضطراري. إن التغيرات البيولوجية المتلاحقة عادة ما تذكي لدى المتعلم المراهق الرغبة في الاعتراف به كطرف على أساس أفقي وليس عموديا مادامت الحواجز المادية قد زالت بالتقارب البدني بين جميع الأطراف بمن فيها المتعلم.

المستوى العقلي المعرفي

تعد هذه الفترة في نظر جان بياجيه مرحلة التحرر من معيقات التفكير المشخص التي هيمنت على العقل طيلة سنوات الطفولة لينتقل المراهق إلى إدراك المبادئ والنظريات عن طريق اختبار الفرضيات أو تكذيبها إضافة إلى القدرة على استعمال التحليل التوفيقي بين وضعيات وقضايا لتركيب أطروحات جديدة، هذه المتغيرات الجديدة تنزل بثقلها على مستوى الممارسة التعلمية التعليمية فينعكس ذلك في شكل مناكفات ومشاكسات مستمرة يستثمر من خلالها المراهق قدراته العقلية الجديدة في الالتفاف على وضعيات التعلم العمودية والتلقينية لفرض واقع جديد تزيد فيه هوامش المبادرة لصالح المتعلم بينما ينسحب المدرس شيئا فشيئا، وإذا أخذنا بعين الاعتبار الطرائق التقليدية المهيمنة على واقع منظومتنا التعلمية والتي تجعل المدرس كمالك للمعرفة محور هذه المنظومة و عصبها الحاضر بقوة في كل المساحات داخل الفصل، فإن سعي المتعلم المراهق لاكتساح هذه المساحات غالبا ما ينشر جوا من التوتر يزيد من حدته الطابع الاندفاعي غير المنظم لردود أفعاله وهو ما يفتح المجال أمام صراع مواقع أساسه الهيمنة على الحضور المادي والرمزي داخل الحجرات بما يؤدي إلى احتكاكات قد تتجاوز ما هو رمزي إلى ما هو مادي بلجوء أحد الطرفين إلى فرض شروط وجوده على حساب الآخر.

المستوى الوجداني

إن مرحلة المراهقة هي مرحلة نضج المتوقعات الغريزية. يتم الانتقال من المواضيع الاستيهامية إلى الأبعاد الحقيقية لهذه المواضيع، الشيء الذي يتطلب جهدا كبيرا ومضنيا للتوفيق بين اندفاعات الأنا من جهة و التزامات الواقع من جهة أخرى ذلك أن

> المؤسسة التعليمية ليست سوى إحدى واجهات أزمة المراهقة غير أن مسؤولية هذه المؤسسة في ضمان اندماج سليم وانتقال إيجابي للمراهق من عالم الصغار إلى عالم الكبار لابد وأن تتجاوز مسؤوليات باقي المؤسسات الاجتماعية الإدماجية الأخرى

المراهق عادة ما يجد صعوبة كبيرة في السيطرة على هذه الاندفاعات نظرا لطابعها وحضورها القوي الملازم لكل احتكاك بالجنس الآخر مدرسا كان أم متعلما، في هذا السياق يمكن التركيز على عنصر الاختلاف الجنسي داخل الفصول الدراسية ما بين (متعلمين/متعلمين) و(متعلمين/مدرسين) ومدى تأثيره على سير العملية التعليمية في شموليتها فحاجة كل جنس إلى جلب اهتمام الجنس الآخر مدرسًا كان أم متعلمًا تنشر هي الأخرى جوًا من التوتر الانفعالي أساسه تسابق محموم لكنه غير مكشوف قد يؤدي إلى انفجار الأوضاع في أية لحظة.

المستوى الاجتماعي

تتميز هذه المرحلة ببروز نظام تفاعلات جديد أساسه سعي المراهق لموضعه نفسه داخل الإطار الاجتماعي العلائقي بما يتوافق و المتغيرات الجديدة بيولوجية كانت أم عقلية معرفية أم وجدانية وهو ما يهدف بالأساس لتجاوز الفردية الفطرية من جهة والتمركز الغريزي حول الذات من جهة أخرى كما

ينتقل المراهق من النزعة الامتثالية السالبة العائدة أساسًا إلى الخوف من العقاب التي صاحبته طيلة سنوات الطفولة إلى تمثل القيم الاجتماعية المجردة بما يعنيه ذلك من بناء مفهوم الواجب والقيم وفقًا لما ترتضيه مصلحة الجماعة داخل المجتمع والتي تكون مستعدة للتدخل أمام أي انفلات لإرجاع الأمور إلى نصابها بدءا بإبداء التقزز والاحتقار وانتهاء بتوقيع عقوبات زجرية. وإذا كان من المفروض أن تؤدي هذه الانتقالات في المرحلة المتأخرة من المراهقة ١٨/١٧ إلى اندماج تدريجي في النسق العلائقي القيمي والثقافي للمحيط الاجتماعي فإن هذه الاضطرابات الانفعالية في مقابل التغيرات الجديدة خصوصًا الجسدية منها و الطابع الجاف و الصارم للضوابط المؤسسية لا توفران لهذه الانتقالات السلاسة والمرونة الكافيتين وهو ما يؤدي في الغالب إلى صدامات مباشرة يستثمر فيها المراهق كل التراكمات التي حققتها له فترته العمرية الجديدة من تطور بدني وعقلي ووجداني في كسب معركة وجوده أمام باقي مكونات النسق التربوي باختلاف أدوارهم ومواقعهم.

> مظاهر التوتر و العنف التي أضحت من صميم الواقع اليومي لمؤسساتنا التعليمية الثانوية تشير إلى دخول الفاعلين التربويين كطرف في الأزمات المتولدة عن مرحلة المراهقة عوض السيطرة عليها وتوجيهها في الاتجاه السليم

المراهقة والمؤسسات التعليمية..

المؤسسة التعليمية ليست سوى إحدى واجهات أزمة المراهقة غير أن مسؤولية هذه المؤسسة في ضمان اندماج سليم وانتقال إيجابي للمراهق من عالم الصغار إلى عالم الكبار لابد وأن تتجاوز مسؤوليات باقي المؤسسات الاجتماعية الإدماجية الأخرى بالنظر إلى التراكم المعرفي الذي من المفروض أن يتوفر للمشرفين عليها من مدرسين وإداريين وفاعلين تربويين، إلا أن مظاهر التوتر و العنف التي أضحت من صميم الواقع اليومي لمؤسساتنا التعليمية الثانوية تشير إلى دخول الفاعلين التربويين كطرف في الأزمات المتولدة عن مرحلة المراهقة عوض السيطرة عليها وتوجيهها في الاتجاه السليم باستثمار الشروط التربوية المفترض توفرها في المؤسسة و المشرفين عليها و هو ما يمكن أن نعزوه لعدة أسباب:

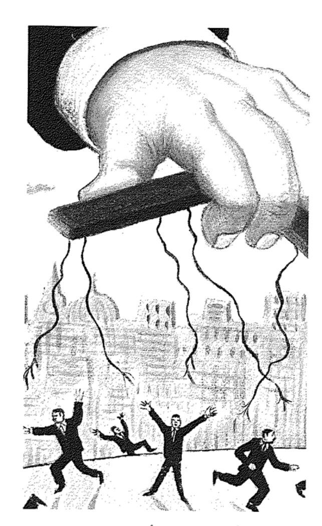
- ضعف البنيات التحتية لمعظم المؤسسات التعليمية وافتقارها في الغالب الأعم لمفهوم المؤسسة المفترضة ساعة وضع البرامج والتشريعات المدرسية مما يطرح تنافرًا صارخًا بين واقع حال هذه المؤسسات وما هو منتظر منها فمظاهر الاكتظاظ المهول داخل الفصول و غياب أبسط الوسائط التعليمية التي من شأنها تجاوز أشكال التعليم والتعلم البدائية، والاكتفاء بالحد الأدنى من الأدوار المرسومة للمؤسسة التعليمية عن طريق التلقين العمودي الذي ليس من شأنه الرقي بالممارسة التعليمية التعلمية بما يضمن انسجامًا مع التطورات المتلاحقة التي تشهدها مختلف مناحي الحياة الإنسانية بما فيها الجوانب التربوية و التعليمية تساهم في تداخل المواقع المفترضة لثنائية مدرس/متعلم بما يؤدي لا

محالة للصدام الذي لا يجد له متنفسا رمزيا بالنظر لصعوبة التعبير عن الذات في ظل الاكتظاظ.

- القطيعة السوسيوثقافية العميقة بين المنتوج المدرسي المروج في المؤسسات التعليمية والثقافة الرائجة في باقي مؤسسات المجتمع وبالخصوص الأسرة مما يحول الحجرات الدراسية إلى فضاء للاغتراب وليس الاندماج خصوصًا مع ارتفاع طابع الرسمية الذي تكتسيه الممارسة التربوية في ارتباط بالشروط المؤسسية التي تتم فيها وهو أمر لا ينسحب على المتعلم بمفرده بل يتجاوزه إلى الفاعل التربوي.

افتقار المؤسسات التعليمية لمختصين نفسيين واجتماعيين من شأن وجودهم أن يسهم في معالجة مظاهر الاضطراب والانفلات بشكل علمي يأخذ بعين الاعتبار مختلف المتغيرات المتدخلة في حالات الاضطراب هاته، مما يضع هذه الحالات في يد أطر إدارية لايسمح لها تكوينها بالتعامل مع هذه الوضعيات، هكذا تطغى المجالس التأديبية و الإجراءات الانضباطية على تصوراتها وتحركاتها وهو ما يزيد من تأزيم الوضع عوض تصحيحه إذ تدخل الأطراف التي من المفترض أن تتعامل مع الوضع باعتبارها مدركة لحيثياته وتمظهراته كأطراف شخصية مما يغلب الجوانب الذاتية على الموضوعية في تصفية هذه الإشكالات.

- انحصار حضور المؤسسة في البناء التحتي من حجرات ومرافق وإن بشكل محدود ينحصر في الحد الأدنى وانسحاب البناء الفوقي من قوانين وأعراف و أنماط تواصل وتفاعل من المعادلة بما يفضي إلى جهل مختلف المتفاعلين في سياق العملية التربوية من متعلمين ومدرسين وإداريين لقوانين التشريع المدرسي والتنظيمات الداخلية للمؤسسات



التي من شأنها تنظيم و تأطير العلاقة بين هذه الأطراف، هذا إضافة إلى غرق مضامين هذه القوانين حتى في حالة استحضارها من طرف الفاعلين في حالة من الغموض وعسر التأويل بما يفضي إلى صدامات بين خطابات الحق والواجب و مصالح الأطراف المتفاعلة مادية كانت أم رمزية، هكذا تخيم ثقافة الاحتجاج لدى الجميع. فلا المتعلمون راضون عن أنماط تعامل مدرسيهم معهم، ولا المدرسون متفهمون للشروط والملابسات التي يتحرك في خضمها سلوكات المتعلمين، ولا الأطر الإدارية بقادرة على تجسيد مفهوم المؤسسة المادي والرمزي مما يتطلب وقفة تأمل طويلة لإعادة تأسيس مشهدنا التعليمي بما يؤدي إلى انسجام العناصر وتكاملها بدل صراعها.●

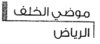


مقترحات لإدارة الصراع..

جيل الآباء ... جيل الأبناء

ظاهرة صراع الأجيال قديمة جدًا، فقد عرفها الإنسان عبر تاريخه الطويل بكل جوانبها السلبية والإيجابية، وتبرز هذه الظاهرة بشكل جلي في الحقب التي تكون فيها تغيرات الأنماط الثقافية والاجتماعية حادة وتخلق ردود فعل كثيرة.

ويبرز الصراع بشكل أساسي في العلاقات بين الآباء والأبناء داخل الأسرة التي تشكل البنية الأساسية للمجتمع حيث إن لكل من الجيلين منطلقاته الفكرية التي تحدد نظرته إلى الحياة، فالخلاف هنا هو خلاف طبيعي في وجهة النظر ضمن سياق التطور الاجتماعي العام شريطة ألا يتحول إلى نوع من الصراع والتنافر.

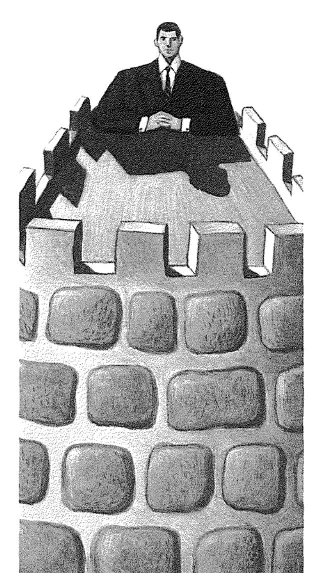


موضي الخلف
الرياض

مرحلة انتقالية

المجتمعات عامة والعربية بشكل خاص تمر بمرحلة انتقالية صعبة تتشكل فيها أفكار واتجاهات الشباب للانتقال من طور القيود وتلقي الأوامر والتعليمات إلى طور الحريات والقدرة على التعبير، نتيجة التطور السريع في جميع مجالات الحياة والذي لن يستطيع الآباء الوقوف دون تقدم مسيرته رغم محاولاتهم إرغام أبنائهم على العيش في ظل ثقافة الآباء، لاعتقادهم أن هذا التطور في الفكر والاتجاه يقود الشباب إلى الهاوية.

ويعزو البعض سبب الصراع إلى ظروف سياسية واقتصادية تلقي بظلالها على الواقع الاجتماعي وتخلخل العديد من مسلماته وثوابته، حيث يلعب



عدم الاستقرار السياسي في المنطقة دورًا رئيسيًا في العلاقة بين الآباء والأبناء، إذ نجد الشباب اليوم غير مبالين بكثير من القيم الاجتماعية، كما أنهم يعيشون حالة من عدم الثبات في المبادئ والأفكار إضافة إلى أنهم بحاجة لمتطلبات كثيرة غير متاحة في ظل الوضع الاقتصادي السيئ ما يجعلهم ساخطين على هذا الواقع بكل قيمه.

لذا لا بد من الاحتكاك والصراع بين الآباء والأبناء حول مختلف المواضيع السياسية والثقافية، لأن الأهل يعتقدون دائمًا أنهم أكثر خبرة من أبنائهم ويحاولون بالتالي فرض رأيهم بسلطوية تنفي الطرف الآخر.

مبادئ جامدة

جيل الشباب ينظر للأمور بشكل عملي عكس جيل الآباء الذين يتمسكون بمبادئ جامدة في التعامل مع الآخر، إضافة إلى أنهم لا يستطيعون التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وذلك يعود لأنهم كانوا وما يزالوا يعيشون في حيز ضيق من العالم، ويتعاملون مع أشخاص بعينهم دون أن يحاولوا تغيير هذا الواقع، لذلك نجدهم يحاولون فرض رأيهم في جميع الأمور حتى ولو كان خاطئًا، وهذا الأمر ينطبق أيضًا على أساتذة الجامعة، فالعديد منهم نال شهادته في السبعينيات وما زال على عقلية الأمس رغم التطور الحاصل في وسائل اكتساب المعرفة، لذلك نجدهم يعانون نقصًا حادًا في المعلومات و بالتالي يلجؤون إلى القمع لتبرير ذاتهم.

جيل الشباب اليوم مستوى طموحه أعلى بكثير من مستوى إمكاناته، لذلك نجده دائمًا يحاول التمرد على محيطه الأسري وعلى تقاليده وثقافته الاجتماعية. من جانب آخر فإن جيل اليوم أصبح جيلًا اتصاليًا دون أن يكون تواصليًا، فثورة الاتصالات التي يواجهها عززت الفردية لدى هذا الجيل، إذ نلاحظ أن أدوات التقنية (كمبيوتر - خلوي) أصبحت ذات استخدام فردي، حيث يتعامل الإنسان يوميًا مع كم هائل من المعلومات دون الحاجة إلى الاتصال بالناس لاستقاء هذه

المعلومات.

ومما يميز جيل اليوم التصنع أو عدم المصداقية في علاقاته، حيث نجده غير ملتزم في علاقته مع الآخر، وهذا يعود إلى أنه يتعامل مع لغة أرقام (كمبيوتر – إنترنت)، وهذا يجعله أكثر تفككًا ويفقده الجانب العاطفي الذي يتمتع به الجيل الماضي (جيل الآباء) والذي يبدو أكثر ترابطًا وصدقًا في علاقته، كما أنه أكثر بساطة في التعامل مع الآخر.

أكثر مرونة

ولابد أن نضع في الحسبان أن جيل اليوم لاقى من التطور والحداثة ما لم يلاقه أي جيل آخر، لذلك نجده أكثر مرونة من الأجيال السابقة، وذلك بسبب اكتسابه ثقافة واسعة وفرتها وسائل الاتصال الحديثة والسرعة في الحصول على المعلومات أو الأحداث ساعة وقوعها، وهذه الأمور لم تكن متاحة فيما مضى لذلك نجد الأجيال السابقة أقل مرونة في التعامل مع الآخر.

ونرى أن حديثي السن من الأطفال لديهم قدرة أكبر على استيعاب التطور والتقدم، حيث نجدهم سريعي التعامل مع التكنولوجيا (الكمبيوتر والإنترنت) قياسًا بذويهم الذين ربما لا يملكون أدنى فكرة عن استخدام هذه التقنية، أضف إلى ذلك أن نسبة كبيرة من الآباء يتمسكون بالطرق التقليدية (كالكتاب مثلًا) للحصول على المعرفة ويفضلونها على غيرها.

انعدام الأخلاق

يرى الكثير من الجيل السابق أن مشكلة الجيل الحالي هي افتقاره إلى الأخلاق رغم أن المسألة في هذا الموضوع بالذات لا يمكن أن تجعلنا نطلق على الجيل الحالي هذه التهمة، فمؤكد أن هناك تداعيات أدت إلى نشوء هذه النظرة ومنها فقدان المربي في البيت والمدرسة، كما أن تعدد وسائل الإعلام- خاصة الغربية -وما تقدم من أمور سيئة عزز مسألة فقدان الأخلاق في الجيل الحالي، وأدى إلى رفض هذا الجيل لجميع القيم والتقاليد الموروثة،



لابد أن نضع في الحسبان أن جيل اليوم لاقى من التطور والحداثة ما لم يلاقه أي جيل آخر، لذلك نجده أكثر مرونة من الأجيال السابقة

لذلك أصبح من المهم التفكير بإعادة تأهيل الأهل والمعلم على السواء لممارسة دورهم في تربية الجيل الحالي على الأخلاق التي من دونها لا يمكن بناء مجتمع سليم.

كما أننا نجد أن البعض من العلماء أو التربويين يحكمون على هذا الجيل من خلال ما يعرض في الفضائيات ما يجعل أحكامهم تفتقر إلى الدقة في كثير من الأحيان، لذلك فهم يسمون هذا الجيل بأنه غير أخلاقي ومنحل قيميًا، فيما نجد نسبة كبيرة من الشباب ملتزمين دينيًا وأخلاقيًا ربما أكثر من الأجيال السابقة، إضافة إلى أننا لا ينبغي أن نعتبر مثلاً اهتمام الأجيال الناشئة بظاهرة الـ (فيديو كليب) أنها دليل على انحلال هذا الجيل، فهي تمارس ضمن حيز ضيق وتمثل شريحة صغيرة جدًا من الشباب.

ومن نافلة القول أن الخلل الأخلاقي موجود في المجتمع منذ زمن بعيد، ولا نستطيع أن نسم جيلًا ما بأنه لا أخلاقي، وعلى كل حال فالمسألة تتعلق بالوضع الاجتماعي والاقتصادي في أي بلد، ومن الواجب على القيمين على المجتمع من مربين وعلماء دين أن يسعوا دائمًا إلى الإصلاح، وعليهم طرح آليات تتناسب مع ثقافة الأجيال الجديدة للوصول إليهم عبر قنوات متجددة، وعبر حوارات فكرية، تجعلهم يطرحون ما لديهم من أفكار أو مشكلات بحرية في التعبير دون الانتقاص من آرائهم أو تسفيهها.



حوار متبادل

العلاقة القائمة بين الأجيال هي علاقة حوار لا صراع، ولكن في بعض الأحيان يدفع البعض بالحوار إلى طريق مسدود يبدو معه الأمر على أنه صراع، لكنه مجرد اختلاف في وجهات النظر وفي المفهوم العام للحياة.

وينسحب هذا الأمر على العلاقة بين الأستاذ والطالب، حيث يحكم هذه العلاقة مجموعة متغيرات مثل طبيعة الطلاب والحالة المزاجية والنفسية للأستاذ وطبيعة المقرر ثم طبيعة الإدارة، كل هذه الأمور تحدد مجتمعة ماهية العلاقة بين الطرفين، ويرى بعض الأكاديميين أن هناك من يدعو إلى علاقة طبيعية جدًا يلغى فيها «بروتوكول» اللقاء، بينما يرى آخرون أنه لا بد من وجود حاجز معين بين الأستاذ والطالب حتى تصبح هناك علاقة سليمة تهدف إلى رفع المستوى الفكري والنفسي للطالب.

وما يشوب العلاقة بين الأستاذ والطالب داخل المؤسسة التعليمية هو الصراع الدائم، وهذا مرده إلى أن الأستاذ ملزم بمنهج معين في التعاطي مع المتغيرات يحدده الإطار المنهجي المتبع في المؤسسة التعليمية والذي لا يراعي غالبًا أن الطالب أصبح أمام مصادر متعددة لصياغة الوعي يجب تناولها من قبل المدرس بالتقويم حتى يضمن قدر الإمكان الإقلال من تأثيراتها السلبية، ويجد بعض الطلاب: «إن من النادر أن يراعي النظام التعليمي الأساليب الجديدة في التدريس، حيث لا تزال الطريقة التلقينية هي السائدة حتى الآن في مختلف مؤسساتها التعليمية (المدرسة - الجامعة)، وهذا ما يخلق لدى لطالب رد فعل سلبيًا تجاه النظام التعليمي.»

ولا يمكننا أن نغفل إضافة لما ذكر عن وجود أنواع من الصراع داخل المؤسسات التعليمية والتي تتضح صورتها في الصراع بين المعلمة الحديثة وصغيرة السن والمعلمة القديمة، أو صراع المعلمة والمشرفة التربوية، وصراع هذه الأطراف مع المديرة في المدرسة وطرق تعاملها مع الموظفات أو توزيع ومتابعة العمل، فالمعلمات الأصغر سنًا يزداد لديهن الشعور بضغوط العمل خلاف الأكبر سنًا منهن، والموظفات اللواتي مستواهن التعليمي أعلى يشعرن بضغوط عمل أكثر من الموظفات اللواتي مستواهن التعليمي أدنى، الموظفات الأقل خدمة في الوظيفة، يزداد شعورهن بضغوط العمل، بدرجة أعلى، فتحدث الصراعات الداخلية وتبدأ المنشأة التعليمية في مواجهة إشكالات صراعية متغيرة لا تساعد الطالبات في الحصول على النمو المعرفي والتربوي والأخلاقي.

مقترحات

ولكي نصل إلى حل وسط نقترح أن :

- أن يكون هناك تقارب أفكار بين الطرفين أي أن يحاول الآباء التخفيف من سلطويتهم وأن يتفهموا الجيل الجديد، وأن يحاول الجيل الجديد في المقابل استيعاب الجيل الأقدم ليكون هناك آلية للحوار بين الطرفين.
- ضرورة الوعي في التعامل بين الجيلين ودعوة الجيل الحالي لأن يعي أخطاء سابقيه ويتجاوزها.
- مطالبة الجيل الحالي أن يبحث عن الإيجابيات الكثيرة عند الجيل الماضي سواء في العادات أو التقاليد أو النظرة للحياة ويحاول تطبيقها في هذا العصر إذا أراد أن يصبح «حضاريًا» ونعني بمصطلح حضاري: الصدق في التعامل مع الآخر.
- ضرورة الفهم الصحيح لآلية العلاقة بين الطرفين عبر تحديد أهداف هذه العلاقة وأبعادها الاجتماعية والثقافية للوصول إلى مستوى علاقات متطور و مثمر يبتعد عن النفعية إلا في جانبها الفكري والثقافي.
- ضرورة أن تلجأ مديرات المدارس إلى الحصول على دورات تدريبية متجددة تساعدها على تطوير العمل الإداري، وكيفية إدارة ضغوط العمل وتوزيع الأدوار، وتفويض جزء من سلطات وصلاحيات الموظفات ذات المستوى التعليمي العالي لسواهن من الموظفات.



الأمر مصطنع ولا يمكن أن يتحقق!

صراع الأجيال

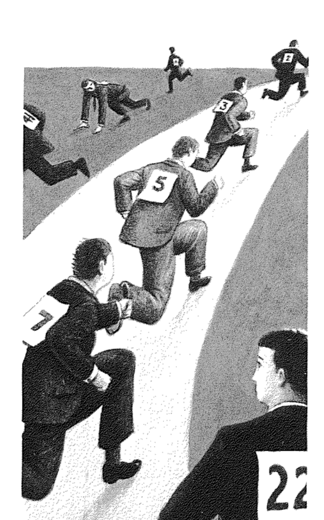
ثمة مقولة تتردد كثيرًا بين الناس، وتشيعها وسائل الإعلام، من مرئية ومسموعة ومكتوبة، وتعالجها كثير من القصص والروايات، وتأخذ أشكالًا متعددة، وتتمثل في القول بصراع الأجيال، فيقال إن الزمان قد تغير، وما كان يصلح للأجيال الماضية لم يعد يصلح للأجيال المعاصرة، وإن الأجيال القديمة تحمل كل ماهو قديم ومتخلف وسلبي، وإن الأجيال الجديدة تحمل كل ماهو جديد ومتقدم وإيجابي، وإن الأجيال الجديدة هي الأفضل، وإن الأجيال القديمة هي بخلاف ذلك.

د. أحمد زياد محبك - حلب
أستاذ الأدب العربي الحديث بجامعة حلب.

في بعض الحالات يقال إن ماهو قديم مصيره إلى الموت والبلى والاندثار، وإن الجديد هو الذي سيفرض نفسه، وفي بعض الحالات يتم تصوير الأمر على أنه حرب وصراع، وأن النصر فيه للجديد.

ومثل هذا الكلام سوف يثير الشعور بالاستياء لدى الكهول والشيوخ والعجائز، كما أنه سيثير الشعور بالسرور لدى الشباب، ويجعلهم ينظرون إلى أولئك بالازدراء. ولكن ماهي حقيقة الأمر؟

مما لاشك فيه أن الزمان يمرّ، وأن أجيالًا تمضي وأخرى تأتي. وأن عادات تموت وأخرى تتغير وثالثة تولد، ولكن هذا كله لايعني ألبتة الحرب ولا الصراع، كما أنه لايعني أي شكل من أشكال الإلغاء أو الازدراء، لأي من الفريقين، كما أن الأمر كله ليس بمثل هذه البساطة.



إن الزمان حقيقة يمرّ، ولكن الأجيال تتداخل، ويتواصل بعضها مع بعضه الآخر، ومن الصعب القول إنه قد انتهى جيل وابتدأ جيل، فليس ثمة مثل هذا الحدّ الفاصل، وحتى عندما يمضي جيل ويأتي جيل، على سبيل الافتراض والتصور، فإن الجيل الجديد القادم إنما هو منبثق من باطن الجيل القديم وهو سليله ووريثه، وهناك عادات تموت من غير شك، وأخرى تتغير، وثالثة تتبدل، ولكن هنالك أيضًا ما يبقى ولا يتغير.

والقضية إذن لاتتعلق بالأجيال، ولا بأشخاص يمضون، وآخرين يأتون، كما لاتتعلق بتغير الأزمان، وإنما تتعلق بعادات وتقاليد ومفاهيم وقيم وظواهر، يحملها الأشخاص عبر الأجيال والأزمان، ومن تلك الأمور مايموت ويفنى، ومنها مايستمر ويبقى، ومنها مايتغير ويتجدّد.

في مرحلة ما كان الناس مثلًا يتنقلون على ظهور الدواب، ثم أخذوا يتنقلون بالعربات، ثم هم اليوم يتنقلون بالطائرات، لقد تغيرت أشياء وأشياء، تغيرت السرعة وتغيرت أساليب الراحة وتغيرت وسائل الأمان، ولكن ماتغير الوعد، وما تغير الصدق بالوعد أو الإخلاف به، وما تغيرت الغايات من السفر، فالذي يصدق وعده يصدقه بالأمس واليوم، والذي يخلف وعده يخلفه بالأمس واليوم، سواء ركب جملًا أو طائرة، والذي كان يسافر للنزهة يسافر اليوم للنزهة، والذي كان يسافر للعلاج يسافر اليوم للعلاج.

في مرحلة كان الناس يكتبون بالريشة والحبر في ضوء الشمعة، واليوم يكتب الناس على الحاسوب، والذي يكتب بالأمس هو نفسه الذي يكتب اليوم، وهو اليوم كما هو بالأمس، يكتب للتسلية أو المنفعة أو للأذى والعدوان، وهو اليوم كما هو بالأمس، يكتب وهو سعيد أو حزين أو راغب أو كاره، وهو اليوم كما هو بالأمس، لم يتغير مالديه من حزن أو فرح أو سعادة أو شقاء، كما لم يتغير مالديه من إفادة للآخرين أو إيذاء، ولكن كل الذي تغير هو أسلوب الكتابة ووسيلتها

وأداتها.

ثمة قيم ومفاهيم ومثل ومشاعر ومعانٍ ثابتة، لا تتغير، قد يتغير أسلوب التعبير عنها، أو طريقة أدائها، أو شكل القيام بها، ولكنها في حقيقتها لاتتغير، كالصدق والوفاء والعمل والجد والإخلاص والصداقة والحب واللذة والفرح والسعادة. ونقائضها أيضًا لاتتغير، من كذب وخداع وغش وأذى وبغض وكراهية ومكر وألم وحزن وشقاء. هي في حقيقتها وطبيعتها وجوهرها لاتتغير، ولكن تتغير أساليب ممارستها وأشكال التعبير عنها وطرق أدائها.

ثمة عادات وأساليب للعيش كثيرة هي في تغير مستمر، تتغير أشكال الطعام وألوانه، وتتغير سبل تناوله، وتختلف أسماؤه وطرق إعداده، ولكن الجوع إليه هو الجوع نفسه، والشبع منه هو الشبع نفسه، والحاجة إليه واحدة، لم تتغير.

حاجة الإنسان إلى لقاء أخيه الإنسان واحدة لم تتغير، هي حاجة جوهرية، ولكن تغيرت طرق الزيارة وأشكالها وأساليبها ووسائلها، كان المرء يقصد إلى زيارة أخيه من بلد إلى بلد، يمضي أشهرًا في الطريق إليه، ويمضي أيامًا في زيارته، واليوم يصل إليه بالطائرة في سويعات، وزيارته له لاتزيد عن الساعة. واليوم يتصل به في الهاتف ويسمع صوته ويحدثه في كل ساعة وآن بما يشاء، وفي الهاتف المرئي يراه.

إذن، تغيرت أشياء كثيرة، هي أشكال وأساليب ومظاهر وطرق ووسائل وعادات، ولم تتغير أمور، هي قيم ومثل ومشاعر ومفاهيم، وهذه هي الجوهر.

وهذا لايعني إلغاء التطور، ونفي الإبداع، بل على العكس من ذلك، فإن الجوهر ثابت، وفي ثباته تأكيد لمعنى التطور، ولمعنى الإبداع، فحول الجوهر الواحد تتطور الأشكال، ومن خلالها يكون الإبداع.

فالحاجة إلى الانتقال حاجة طبيعية لدى الإنسان، لم تتغير، ولكن وسائل الانتقال تغيرت وحققت أشكالًا كبيرة من التطور عبر الإبداع والاختراع، من السير على الأقدام وركوب الحيوان، إلى الطائرة والصواريخ.

والشعور بالحزن لدى الإنسان واحد لم يتغير،

> إن القول بالأجيال، والقطيعة بين الأجيال، والصراع بين الأجيال، هو قول يثير قدرًا غير قليل من الريبة والشك، فهو لايستند إلى حقائق علمية، ولا يستطاع بأي شكل من الأشكال تحديد بداية الجيل أو نهايته، وهو قول يحدث شرخًا بين الإنسان والإنسان.

ولكن تغيرت أشكال التعبير عنه واختلفت اختلافًا كبيرًا، من رثاء الخنساء أخاها صخرًا، إلى تسليمها باستشهاد أبنائها واطمئنانها إلى الاجتماع بهم في جنة الخلد، إلى رثاء شهداء المسلمين في الفتوح، وإذا كان عنترة العبسي قد رأى معاني الشعر قد نضبت، وأن الأول لم يترك للآخر شيئًا، سوى التكرار، فإن أبا تمام قد خالفه في ذلك، ورأى أن المعاني لاتنضب، وإنما هي في تجدد مستمر، لأنها نتاج العقل المبدع، وهي كالغمام المتجدد، دائمًا يحمل المطر والخير والخصب.

يقول عنترة:

هل غادرَ الشعراءُ من مُتَرَدَّمِ
أم هل عرفتَ الدارَ بعد تَوَهُّمِ

ويقول أبو تمام:

فلو كان يفنَى الشعرُ أفناه ماقَرَتْ
حياضُك منه في العصور الذواهبِ
ولكنه صوبُ العقولِ إذا انجلتْ
سحائبُ منه أُعْقِبَتْ بسحائبِ

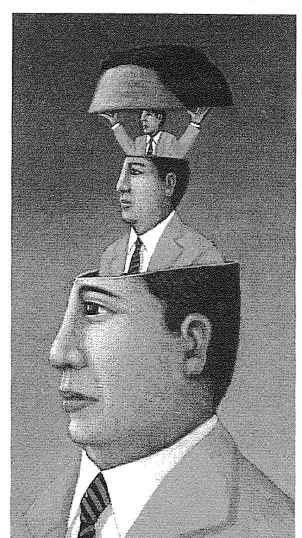
ومن بعدهما قال المعري:

وإني وإن كنتُ الأخيرَ زمانُه
لآتٍ بما لم تستطعْه الأوائلُ



ويروى أن غلامًا ذكيًا سأله: «لقد أتى الأوائل بثمانية وعشرين حرفًا، فهل أتيت أنت بحرف جديد؟» وسؤال الغلام في الواقع لايحرج المعري ولا ينفي عنه الإبداع، وإن هو إلا سؤال عارض وسطحي، ولكنه يدل على ثبات الحروف من جهة وعدم إمكان إضافة حرف آخر، ومنه يمكن أن يستدل من جهة أخرى على إمكان الإبداع من خلال تلك الحروف نفسها.

وإذن ليس الإبداع أن يضاف حرف إلى الحروف، كما توهم ذلك الغلام، فالحروف هي رمز لثبات القيم والمفاهيم والمثل والمشاعر والمعاني، وهي الجوهر، وإنما الإبداع يكون من خلال تلك الحروف نفسها، فبها وبوساطتها ومن خلالها أبدع الشعراء والعلماء والفلاسفة آلاف آلاف المجلدات، وبها وبوساطتها ومن خلالها تواصل الناس على



مرّ الأزمان والقرون والأجيال، وبها أبدعوا، ومثلها الأرقام، هي عشرة أرقام، من الصفر إلى التسعة، لاتتغير، ولا تتطور، ولا تزيد، ولكن من خلالها، وبها، وبوساطتها، تم إجراء ملايين المعادلات، وبها ومن خلالها وبوساطتها تمّ إنجاز كل ماقدم العلم من مكتشفات وآلات ومخترعات، وبها تمّ غزو الفضاء وتفجير الذرة والغوص في البحار.

إن الثبات يؤكد التطور والإبداع ولا ينفيه، والقول بهذا التطور والإبداع لاينفي ذلك الثبات، وإذا ظن قوم أن التطور والإبداع ينفيان الثبات، فإنهم بهذا الظن إنما يغالطون أنفسهم، إذ إنه لايمكن أن نقيس تطور شيء ما إلا إذا قرناه إلى ثبات شيء آخر، وإذا كان ثمة إلغاء فإنما هو إلغاء نسبي، وهو في العادات والأشكال والتقاليد، وليس في الجوهر.

إن ركوب الطائرة مثلًا قد يلغي ركوب السيارة أو الدابة في بعض الحالات، ولكنه لايلغيه على الإطلاق، ففي بعض الأماكن لايمكن الانتقال إلا بالسيارة، وفي بعض الأماكن لايمكن الانتقال إلا بالدواب، حتى لو توافرت أحدث الطائرات. وإذن، فالإلغاء المطلق أيضًا غير قائم، حتى في الأشكال والعادات والتقاليد، فكيف يكون إذن في القيم والمثل والمعاني والمشاعر، أي فيما هو جوهر؟ وإن أشكال الآداب والفنون مهما تقدمت وتطورت لايمكنها ألبتة أن تلغي ماقدم منها، فالناس إلى اليوم يقرؤون الإلياذة والأوديسة والمعلقات وديوان المتنبي ورسالة الغفران.

إن الجديد الجديد لاينفي القديم القديم، بل هما دائمًا في تجاور وتجاذب، والحاجة إليهما معًا لاتنقضي، والحاجة إلى أحدهما لاتلغي البتة الحاجة إلى الآخر، بل تزيدها ضراما.

والأمر لايقف عند الآداب والفنون، بل يتعداه إلى العلوم، فالتداوي ببعض أشكال الطب القديم، من مثل التداوي بالأعشاب والوخز بالإبر وبعض أشكال العلاج الشعبي، ماتزال تسير جنبًا إلى جنب أشكال الطب الحديث، وإن بعضها ليأخذ من بعضه الآخر، ولئن طغى الطب الحديث، فإنه لايلغي الطب القديم، ولا سيما ماصح منه.

وإذن، ثمة تواصل دائم بين الأزمان والقرون والأجيال، هو تواصل مستمر في الجوهر، حيث القيم والمعاني والمشاعر والمُثُل والمبادئ، وهو تواصل لابد من استمراره، شاء المرء أم أبى، وهي سيولة تاريخية عبر البشر تمتد إلى أن يرث الله الأرض وما عليها، هي سيولة في القيم والمثل والمعاني والمبادئ، وهي ثابتة في جوهرها لاتتغير.

وإذن ثمة تواصل آخر أيضًا بين الأزمان والقرون، هو تواصل من خلال التغير والاختلاف في الأساليب والعادات والأشكال والوسائل والطرق، ولولا هذا الاختلاف لما عرف ذلك الثبات، ولولا هذا الثبات لما عرف الاختلاف، وهو اختلاف لابد منه، شاء المرء أم أبى، وهو اختلاف وتطور وتغير يصنع التمايز، ولكنه لايصنع الانقطاع ولا الصراع، وما القول بالانقطاع إلا وهم، إذ كيف يمكن القول بانتهاء جيل وبدء جيل، متى يكون ذلك وكيف وبأي شكل ووفق أي حدث أو معيار؟ وما القول بالصراع إلا وهم آخر، وهو وهم يصنع في بعض الحالات صنعًا، لدسّ الصراع وزرع الشقاق والتفريق بين الولد والوالد والتلميذ والأستاذ، ولتمزيق كيان الإنسان وتشتيت روحه.

الثبات والاختلاف والتغير ظواهر لحقيقة واحدة، هي علاقة التواصل بين بني البشر، كبارًا وصغارًا، جهالًا ومتعلمين، آباء وبنين، أساتذة وتلاميذ، شيبًا وشبابًا، يأخذ بعضهم عن بعض، في سيولة واستمرار وتواصل، لتستمر قيم الحق والعدل والخير، ولتستمر مظاهر التبدل والتغير والتحول.

إنّ الحركة هي سرّ الكون والحياة، فالكون كله في حركة، الأرض تدور حول نفسها، وهي تدور حول الشمس، والشمس مع مجموعة أفلاكها تدور في مجرّتها، ومجرتها تدور في الأفلاك مع مجرّات أخرى لاتعدّ ولا تحصى. والذرة يتحرك حول نواتها البروتون والنترون، وهي تتحرك مع ذرات أخرى، والذرات كلها تتحرّك في مادة متحركة، وخلال هذا التحرك كله ثمة تغير، وثمة ثبات، وهما معًا، كل منهما يؤكد الآخر، لأنهما معًا طبيعة الكون وحقيقته.

وهذا التحرك والتحول من خلال الثبات، يرجع في كينونته إلى قدرة البارئ عزّ وجل، خالق الأكوان، وهذا كله بأمره وإذنه ومشيئته، وكل شيء صادر عنه، وإليه يؤول. ويؤكد ذلك قوله تعالى: ﴿لاالشمس ينبغي لها أن تدرك القمر، ولا الليل سابق النهار، وكل في فلك يسبحون﴾ (سورة يس الآية ٤٠).

إن القول بالأجيال، والقطيعة بين الأجيال، والصراع بين الأجيال، هو قول يثير قدرًا غير قليل من الريبة والشك، فهو لايستند إلى حقائق علمية، ولا يستطاع بأي شكل من الأشكال تحديد بداية الجيل أو نهايته، وهو قول يحدث شرخًا بين الإنسان والإنسان، ويقطع الإنسان عن ماضيه، ويجتثه من جذوره، إذ يوحي للشباب بأنهم غير الشيوخ، وأنهم مختلفون عنهم، وإذ يوحي لهم بأن الجديد هو الصحيح والنافع، وأن القديم ماعاد ينفع، فيسلخهم عن انتمائهم، ويقطعهم عن جذورهم، ويستعديهم علىآبائهم وأجدادهم، وعلى كل مايحمله الآباء من قيم وعادات وتقاليد.

والأمر كله بعد ذلك مصطنع، ولا يمكن أن يتحقق، فمهما روج المروجون إلى الصراع بين الأجيال، أو القطيعة، ومهما دعوا إلى ذلك، فلا يمكن لما يريدون أن يتحقق لأن التواصل شاؤوا أم أبوا مستمر. ولكن ذلك التواصل بين الأجيال يجب ألا يترك للعفوية والارتجال، ويجب ألا يكون عبر الوراثة والتعوّد، إنما يجب أن يخضع للدراسة والتخطيط، وأن يكون عبر التعلم والتعليم والتفاهم والحب.

ومما لاشك فيه أن الولد والتلميذ والصغير يكتسب من أسرته ومدرسته وبيئته قيمًا ومفاهيم ومُثُلًا، كما يكتسب عادات وتقاليد وأشكالًا وأساليب أكثر، وهي كلها تنتقل إليه بما يشبه الوراثة، ولكن هذا الشكل من الانتقال وحده لايصح، بل قد لاينفع، وفي كثير من الأحيان ماينقل الأشكال دون الجوهر، وإنما الانتقال الصحيح للقيم والعادات سواء بسواء لايتم من جيل إلى جيل إلا بالتعليم والتفاهم والحب، فالولد بحاجة إلى أن يتعلم من أسرته ومدرسته وبيئته بأسلوب تعليم صحيح، وبمنهاج تربوي سليم، ومن خلال اللقاء الودّي الصريح بين الصغير والكبير، والتلميذ والأستاذ، والابن والأب، وعندئذ يتحقق التواصل الصحيح بين الأجيال.●



عاملة وزوجة وأم..

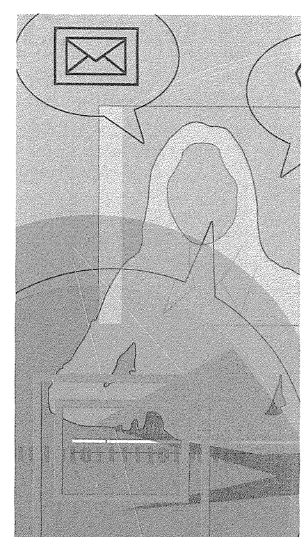
المرأة وصراع الأدوار

تدخل هدى يوميًا إلى المدرسة وتبدو على وجهها علامات الإجهاد والتوتر لتلحق بالتوقيع في سجل الحضور اليومي قبل أن تعلن المساعدة عن وضع الخط الأحمر، الذي يثير هدى كثيرًا لدرجة أنها تتمنى أحيانًا أن تلغى صناعة الأقلام الحمراء من على وجه الأرض.

ولا يكاد يمر يوم من أيام العمل في المدرسة دون أن نتبادل أطراف الحديث عن يومياتنا وأطفالنا، ولكن هدى بالذات تبدأ حديثها وهي ناقمة على كل شيء حولها بدءًا من زوجها الانتهازي كما تسميه إلى صعوبة ما تواجهه من مشكلات أطفالها اليومية وصعوبة السيطرة على أمورهم، خاصة أنها مسئولة وبشكل مباشر عن العناية بأم الزوج المشلولة لديها في المنزل.

أسماء العبودي
الرياض

تأتي هدى أحيانًا دون تحضير للدروس، وتتمتم بينها وبين نفسها متمنية أن يمر اليوم دون حضور المشرفة التربوية، وحالما تنهي حصتها الأولى يبدأ مسلسل الاتصالات الهاتفية بالخادمة في المنزل لتتأكد من أنها أعطت طفلها الرضيع جرعة المضاد الحيوي ولتطمئن من أنه لا يعاني من ارتفاع في درجة الحرارة مرة أخرى، ثم تطلب منها أن تقوم بتغذية حماتها لوجبة الإفطار، وهذا فقط في الاتصال الأول في اليوم، ولا تنسى هدى أن تشكر الخادمة على اهتمامها، وهي تذكرها بأنه لا يهم أن تقوم بتنظيف المنزل، وأن تبقى



قرب الصغير والعجوز حتى تحضر إلى المنزل، وبعدها تقوم بتأدية الواجب اليومي للاتصال على والدتها والاطمئنان عليها، ولا تنسى أن تعتذر لها عن عدم تمكنها من زيارتها لهذا الأسبوع لأنها منشغلة جدًا مع صغيرها المريض ومع حماتها التي تأخذ جزءًا كبيرًا من الوقت للعناية بها.

ولا تكاد تنهي هدى مكالمتها دون أن تجهش بالبكاء مثيرة في نفوس من حولها الألم، ولا يخلو الأمر من مشاركة الأخريات لها بالبكاء فما يحدث لهدى، تعاني منه غالبية الموظفات في المدرسة وأن تباينت الظروف في حدتها لدى واحدة دون الأخرى.

إجازة أمومة

اقترحت عليها أن تطلب إجازة أمومة للعناية بالصغير، ولتأخذ قسطًا من الراحة من العمل فربما كان هذا الحل يخفف من الضغوطات التي تعاني منها، ولكنها قالت إنني لا أملك حتى هذا الخيار، فإجازة الأمومة تعني الحصول على ربع المرتب الشهري، ومصاريف الأسرة والأطفال لا تنتهي، وغلاء الأسعار الحالي يجعلني أفكر ألف مرة بهذا الخيار، ولا تنسي أنني أواجه ضغطًا من زوجي بهذا الأمر، فمرتبه ثلث مرتبي، وهذا يعني أننا لن نتمكن من الصمود في حالة أخذي للإجازة، وربما لو كان النظام يتيح لي أن آخذ إجازة استثنائية لمدة شهر واحد قد أستطيع قليلًا ترتيب بعض الأمور للتقليل من هذه الضغوطات، ولكن للأسف أنظمة الإجازات بالنسبة للمرأة غير منصفة والنظام المدرسي أيضًا لا ينصفنا، ولا أدري ما الذي يمنع من أن أقوم بإعطاء دروسي في الحصص الأولى أو الأخيرة مثلًا لأستطيع في الوقت المتبقي أن أعود إلى البيت وأقوم بمهمات أخرى تنتظرني.

حالة عامة

حالة هدى، حالة عامة تنتشر في أوساط الموظفات السعوديات، ولا فرق هنا من كون هدى معلمة في مدرسة أو أكاديمية في جامعة، فهذا الصراع تعاني منه المرأة العاملة، التي تجد نفسها مضطرة لتأدية جميع الأدوار المناطة بها، فدوامها عادة يأتي قبل أن يبدأ الموظفون، فهي أول من يصحو صباحًا، وتسابق الوقت في إعداد وجبة الإفطار لزوجها وأولادها والتي ما أن تنتهي لتبدأ احتفالية أخرى في إيقاظ الأطفال سواء كانوا صغارًا أم كبارًا، والتي لا تخلو في العادة من المنغصات، لتلتفت إلى الصغير وتقوم بإرضاعه وتغيير ملابسه قبل تسليمه للخادمة، مرورًا على الزوج الذي يكون إيقاظه أحيانًا أصعب من إيقاظ أطفاله، لتبدأ بعدها بقليل رحلة الصباح التي لا تخلو من الشجارات وتوجيه بعض الانتقادات من قبل الزوج واتهامه لها بالتأخر كل يوم، وهو يعرف تمامًا أنها أقل من يحظى بساعات النوم في المنزل

معاناة مستمرة

ولا شك أن هناك معاناة أخرى تبدأ بعد الدوام وخاصة حين تكون مسؤولية إعداد وجبة الغداء والتي لا ترضي جميع الأطراف أحيانًا، ولتبدأ الفترة المسائية بتدريس الأطفال ومتابعتهم، إلى أن ينتهي يومها أحيانًا بالخروج لقضاء احتياجات المنزل أو اصطحاب أحدهم إلى الطبيب أو تأدية بعض المسؤوليات الاجتماعية التي لا بد منها.

صراع المرأة العاملة في الدور المناط بها يؤدي دون شك إلى ظهور مشكلات على سطح الأسرة أولًا، وعلى سطح العمل ثانيًا، إضافة إلى المشكلات النفسية التي تنعكس على صحة المرأة النفسية بشكل عام، وما



يزيد من عمق هذه الأعباء هو عدم وجود وسائل تمكن الموظفة من تأدية عملها بشكل أفضل، فأغلب بيئات العمل بلا حضانات أطفال وخاصة الرضع الذين يجعلون الموظفة في حالة من التوتر والقلق لتركها الطفل مع خادمة أو مربية قد لا تكون مؤهلة لهذا الدور، إضافة إلى أن التقاليد الاجتماعية لازالت تحاصر المرأة بأهمية تأدية واجبات معينة دون النظر إلى الأدوار المتعددة التي تثقل كاهلها وخاصة حين يتضح من خلال الدراسات الاجتماعية أن المشاركة في المسؤولية الأسرية غائبة إلى حد ما بين الزوجين على الرغم من أن الزوج يكون مصرًا على عمل الزوجة نتيجة احتياج الأسرة المادي ونظرًا لمساهمة الزوجة في رفع اقتصاد الأسرة.

صراعات وأزمات

ولا يمكن أن نفصل صراع الدور لدى المرأة العاملة عن البيئة التي تعمل بها، فلا شك أن لبيئة العمل متطلبات تحدث ضغوطًا لا يحتمل تأجيلها وخاصة في المدرسة، وحين يكون هناك جدول لإنهاء المنهج المدرسي،



ومتطلبات التصحيح وحل الواجبات، والمناوبة اليومية والشهرية، ودخول حصص الانتظار والأنشطة اللاصفية التي تعتبر من مثيرات الصراع الذي تعاني منه المعلمة أو المرأة العاملة، إضافة إلى أننا لا نغفل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي والزيارات التوجيهية والتقييمية والدروس النموذجية وزيارات لجان التقويم الشامل التي لابد منها، ولا نستطيع أن نفصل هذا الصراع عن الأزمات الاقتصادية العالمية التي من الواضح أنها أحدثت إرباكا للكثير من الأسر مما جعل المرأة العاملة تؤخر سن التقاعد بعد أن كانت تخطط مثلا للتقاعد المبكر فأصبحت الأسرة تعتمد اعتمادًا مباشرًا على دخل الزوجة لدرجة أن الكثيرات يواجهن ضغوطًا حتى من الأبناء بعدم التقاعد أو أخذ الإجازات الاستثنائية نظرًا لأنهم اعتادوا الحصول على متطلباتهم الحياتية من الأم.

ومن ناحية أخرى أحدث صراع الدور تأثيرًا على الاستقرار النفسي للمرأة وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة مع الزوج الذي لا يزال يطالبها بعدم التقصير في واجباته الزوجية والاجتماعية، إلا أن الواقع لا يزال يبرهن على الموروث الاجتماعي في العلاقة الزوجية الذي لم يصاحبه أي تطور فيما يتعلق بالمشاركة في المسؤولية المنزلية، ومسؤوليات الأطفال.

الصراع النفسي وتشتت المرأة ما بين عاطفتها كزوجة وأم متفرغة، وكامرأة عاملة قد لا ينتهي، ولكن لا يعني الأمر إطلاقًا أن هذه الصراعات لم تترك الكثير من الإيجابيات على حياتها

التوفيق بين المهام

ويجدر بنا أن نتحدث عن المشكلات الاجتماعية، وهي تلك العقبات والصعوبات التي تعترض المرأة العاملة كونها أمًا وزوجة وربة بيت، وبالتالي مسئولة بالكامل عن أسرتها وعملها. لذا فإن التوفيق بين هذه المهام يخلق عندها أوضاعًا جديدة تجعل منها إنسانة تعاني من تغيرات متعددة على الصعيد الاجتماعي أكثر مما يعاني الرجل، فترك الأطفال عند الخروج للعمل، مع الاعتراف بأهمية وجودها الدائم مع الطفل خصوصًا في السنوات الثلاث الأولى من عمره، باعتبارها المعلم الأول للعلاقات الإنسانية والقيمية، والوسيط المهم بين الطفل والعالم الخارجي، ولانفصالها عنه أسوأ الأثر في شخصيته من خلال شعوره بالقلق وعدم الأمان والارتباك، الأمر الذي يجعلنا نعترف بالدور المميز للأم عن دور الرجل.

من هنا نجد بعض النساء تخف رغبتهن بالإنجاب مع التقدم الوظيفي والمهني نتيجة هذه الإرباكات، لأنهن يعتبرن الإنجاب ومسؤولياته عائقًا أمام تقدمهن الوظيفي والمهني والعملي، إضافة لمشكلات أسرية وزوجية قد تنشأ نتيجة ضعف الروابط الأسرية بخروج المرأة للعمل، مما يؤدي لزيادة حالات الطلاق أيضًا.

اضطرابات نفسية

أما على الصعيد النفسي، فتؤكد

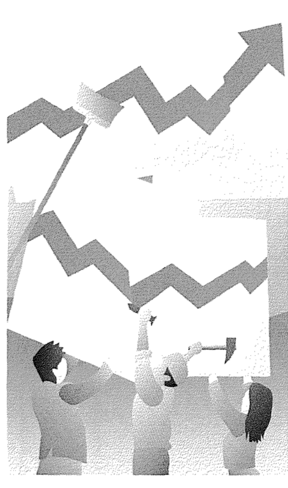
الدراسات السيكولوجية، أن المرأة العاملة تواجه جملة من الاضطرابات النفسية، مع أنها خرجت للعمل بملء إرادتها، ومع أنها وجدت فيه ذاتها.

ومن أبرز هذه الاضطرابات: الاكتئاب والإحساس بالذنب: فهي مشتتة الفكر ما بين أسرتها وعملها، وضرورة قيامها بواجباتها كاملة، وهذا ما ينعكس على تصرفاتها، إذ نجدها مكتئبة يائسة، وعرضة للإحساس بالذنب مترافقًا مع بعض الأعراض الثانوية كفقدان الشهية، الأرق، وربما البكاء المتكرر. وفي حال تفاقم الوضع، تتحول الأعراض الثانوية إلى مرض حقيقي، وتصبح المرأة عاجزة عن القيام بأي عمل.

إن المرأة العاملة غالبًا ما تكون تحت ضغط حالة من التوتر والانفعال في المجالات كافة لتحملها المسؤولية كاملة، خصوصًا إذا كان لديها أطفال، فهي مشتتة بين العمل ومشاكله، وما بين دور الحضانة والمنزل ومسؤولياته، إضافة إلى الأوضاع الاقتصادية التي تتأثر بها المرأة أكثر من غيرها باعتبارها المسؤولة عن تأمين مستلزمات الأسرة من طعام وملبس وغيره، وهذا ما يجعلها تعاني الغربة والضغط النفسي والإرهاق العملي الناتج عن تحملها ما يفوق طاقتها وقدراتها.

الاتزان والتكيف

هذا الصراع النفسي العميق والعنيف تتوقف نتيجته على شخصية المرأة ومدى التزامها واتزانها. فإذا كانت متزنة عاطفيًا، فإنها تعالج مشاكلها بتنظيم وقتها ومسؤولياتها، والتكيف وفق الظروف. فلا تتذمر، بل تشعر بقيمة العمل، وتحس بالفرح لدى عودتها للبيت. أما إذا كانت غير ذلك، فنجدها دائمة الشكوى بشكل غير صحيح، ودائمة التغيب عن عملها، وهذا تعبير عن



رغبة لا شعورية في التخلي عن العمل.

لذلك فإن الصراع النفسي وتشتت المرأة ما بين عاطفتها كزوجة وأم متفرغة، وكامرأة عاملة قد لا ينتهي، ولكن لا يعني الأمر إطلاقًا أن هذه الصراعات لم تترك الكثير من الإيجابيات على حياتها، فشعورها أنها جزء مهم في الاقتصاد الأسري، وشعورها بالرضا عن الذات والاستقلالية الاقتصادية قد تمنحها شعورًا بالأمان النفسي، وحصولها على مكانة وظيفية والإحساس بالقيمة الاجتماعية من خلال إنتاجيتها في العمل واحترام الذات كلها أمور إيجابية. ومتى زال الصراع الداخلي فإن هذه الإيجابيات ستنمو وتزدهر وسوف تترك أثرًا على النفس وعلى الآخرين.●

يمكن عكس «المعادلة»..

مدرسة كئيبة.. إعلام مبهر!

إن التطورات التقنية التي شهدها النصف الثاني من القرن العشرين ترافقت مع ظهور مفاهيم جديدة مستوحاة من المدرسة الكندية القائلة بمبدأ «الحتمية التقنية» والعاملة على إيجاد تعريف جديد للإنسان الحديث، ذلك الإنسان الذي طرأت على عملية تكون مداركه متغيرات جوهرية.

د. نهوند القادري عيسى
لبنان



فبعدما كانت المجموعات العضوية تؤدي دورًا أساسيًا في عملية تكوين مدارك الفرد، أضيف إليها مجموعات العمل ومجموعات النظراء الذين يحكمهم هاجس التشابه فيما بينهم، الذي عززته وسائل الإعلام، لنصل إلى «الفرد المتصل» الذي يستمد قوته ليس فقط من ذاته، إنما كذلك من مقدرته على جمع ومعالجة المعلومات التي هو بحاجة إليها كي يتأقلم مع «مجتمع الاتصال». وبهذا فإن الاعتقاد بوجود اللاوعي الذي يحكم بجزء منه عملية تكون مدارك الفرد، أخذ يميل لمصلحة الاعتقاد بثقافة «الفرد المتصل». واقترنت الفردانية بوسائل الإعلام بشكل لا مثيل له، إلى درجة أن الناس أصبحوا يرون العالم من خلال وسائل الإعلام. إن المناقشات النظرية التي أثارتها هذه المفاهيم المستوحاة من رؤى ماك لوهان قادت الباحثين في الاتصال إلى الأخذ في الحسبان الآثار الثقافية على المدى الطويل للابتكارات التقنية في مادة الاتصال، وكذلك إلى اعتبار أن المتغيرات التقنية والثقافية لا يمكن شرحها دون العودة إلى العلاقة التي تربطها بالإطار الاجتماعي الذي تندرج فيه، لأنه مهما قيل عن وسائل الاتصال وأهميتها والهالة التي تحيط بها، فهي لا يمكنها، في أي مجتمع كان، أن تحتكر عملية تكوين مدارك الفرد وحدها، فهي تتقاسمها مع شركاء كثر، بدءًا بالعائلة وأماكن العبادة، مرورًا بالمدارس والجمعيات والأحزاب والمؤسسات، وانتهاء بالرفاق ومجموعات العمل...إلخ. والشركاء جميعًا يتنافسون على القيام بهذه العملية. وهذا لايعني أنهم يقفون جميعًا على قدم المساواة، بل هناك لظروف معينة وفي فترات معينة من يتفوق على الآخر. فالتلفزيون مثلًا غالبًا ما يكون جاهزًا لملء الفراغ الحاصل نتيجة تفكك معين في بنية الأسرة، أو الفراغ الناجم عن إخفاق المدرسة في القيام بدورها كاملًا. فالعلاقة بين التلفزيون والمدرسة تتسم بالمواجهه أكثر مما هي علاقة تكامل، كل منهما يحلم في إزالة الآخر، والاتهامات متبادلة بينهما: فالمدرسة تتهم التلفزيون بأنه يوهم الناس بالمعرفة، معرفة الفتات مقدمًا إليهم نتفًا من المعلومات، بحسب تعبير بورشر (Porcher)، ويعزز لديهم المفاهيم الجاهزة والأفكار الخاطئة والأحكام المتسرعة والمسبقة عن الكثير من القضايا والشعوب، ناقلًا إليهم حضارة الاستهلاك. يجيب التلفزيون متهمًا المدرسة بالانغلاق والتحجر والعيش خارج الحياة، معرقلة عملية التطور، لكن هذه الاتهامات والشكوك المتبادلة لا تنفي أن لكل من هذه المؤسسات الاجتماعية مزاياها الخاصة، وأن كل واحدة منها تستجيب لأهداف محددة من قبل المجتمع، وبالتالي فإن توزيع الأدوار والمهمات فيما بينها يبدو أمرًا ضروريًا لتوازن المجتمعات.

موقع الطفل

انطلاقًا مما تقدم نخلص إلى طرح الإشكالية التالية: أين موقع الطفل بين وسائل الإعلام والتربية في ظل الأوضاع الإعلامية والتربوية الراهنة؟ ما هو انعكاس هذه المواجهه بين التربية والإعلام على المجتمعات التي لا تملك سياسة تربوية واضحة المعالم والأهداف، والتي يصعب عليها وضع سياسة إعلامية محددة في ظل المتغيرات المتسارعة عل صعيد الإعلام في العالم؟ أمام هذا الواقع الإعلامي، وأمام دخول البلدان العربية في دائرة صراع جبابرة الإعلام على أسواقها، فإن المواجهة الحاصلة في البلدان الصناعية بين التربية والإعلام ووقوع الطفل ضحية لها ستصبح أكثر من مضاعفة في مجتمعاتنا. فعلى الصعيد الإعلامي ما زلنا في حالة الانبهار بما يجري، ومن يكون منبهرًا لا يتمكن من بلورة سياسة إعلامية واضحة المعالم لأنه يكون أما خائفًا هذه الوسائل ممسكًا بها إلى آخر الحدود، أو مأخوذًا بها لدرجة الذوبان الكلي الذي يجعلها هي تمسك به. وفي كلتا الحالتين يتعذر عليه أخذ المسافة الضرورية منها، مما يجعل الفوضى تدب على هذا الصعيد من كل جانب، فتستحيل العملية الإعلامية كتلة من التناقضات تضيع فيها الحدود والفواصل، وحينها يصبح من الصعوبة بمكان التمييز بين الإعلام والإعلان والاتصال، بين المسموح والممنوع، بين المشهد والسياسة، بين المهم والثانوي، بين الجدي والمبتذل...الخ. ولعل هذا هو السبب الفعلي وراء الفوضى في تعميم المفاهيم الجاهزة والأحكام الثنائية التي لا علاقة لها بالواقع، بمعنى آخر تتعامل مجتمعاتنا مع وسائل لا تملك المقدرة على التحكم فيها، فتصبح أسيرة نظام إعلامي لا تملكه، وهذا الأمر لا يقتصر على الإعلاميين أنفسهم ولا على الجمهور فقط إنما يتعداهم إلى المثقفين والنخبة وصناع القرار. وينسحب هذا الانبهار لدى الكبار

> إن الانبهار لدى الصغار إذا ما حصل يؤدي بهم إلى الأخذ بنجومية الوجه الإعلامي كمثال، فيصبح الهاجس لديهم الاهتمام بالمظهر الخارجي والتركيز على الشكل، وهذا ما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس إذا لم يكن مظهرهم لائقًا وشكلهم حسنًا

على الصغار كذلك، فيولّد لديهم انبهارًا بكل ما يعرض أمامهم، وخصوصًا إذا كانوا لا يعون مسألة التراتبية التي تعمل من خلالها وسائل الإعلام، ولا بإمكانهم التمييز بين الإعلام والدعاية، خصوصًا بعدما انسحبت على الإعلان والتسلية والأفلام... ولا بين الحدث والتعليق عليه، ولا مسألة أن وسائل الإعلام هي أقل قوة وكمالًا وأضعف وأكثر هشاشة مما يتصورون. ولا مسألة أنها انعكاس للمجتمعات المنتجة لها ولأزماتها وللفوضى الحاصة فيها، وأنها صورة عن العالم الذي يتغير.

غياب الإعلام عن المدرسة

باختصار، إن الانبهار لدى الصغار إذا ما حصل يؤدي بهم إلى الأخذ بنجومية الوجه الإعلامي كمثال، فيصبح الهاجس لديهم الاهتمام بالمظهر الخارجي والتركيز على الشكل، وهذا ما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس إذا لم يكن مظهرهم لائقًا وشكلهم حسنًا. ومن العوامل التي ساهمت في تعزيز عملية الانبهار بوسائل الإعلام في مجتمعاتنا أن النخب التي كان يتوقع منها أن



تقف حائلًا بين وسائل الإعلام والجمهور، أو أن تشوش على الرسالة الإعلامية، أصبحت اليوم في عصر الاتصال منبهرة بهذه الوسائل، تتملقها وترى فيها سلطة لا حدود لها. كذلك المدرسة لم تلحظ في برامجها التعليمية حتى الآن جانبًا لوسائل الإعلام، ليس من باب تقليد هذه الوسائل ومن باب الإعجاب بمقدرتها على جذب الصغار. إنما من أجل تعويد التلامذة منذ الصغر الإحاطة بهذه الوسائل وحسن التعامل معها، ومعرفتها على حقيقتها، بعيدًا من الأفكار الجاهزة حولها. ومعرفة آليات عملها لكي تخف هالتها ويزول الانبهار بها، ويتمكن التلامذة من أخذ مسافة منها ليتمكنوا من مناقشة ما تقدمه إليهم ومن نقده والتشكيك في صحته. وبذلك تخف عملية امتصاصهم للمعلومات بالكامل. وقد وعت بعض الدول الغربية مبكرًا هذا الموضوع وراحت تلحظ في برامجها التربوية تدريس مواد تتعلق بوسائل الإعلام والإعلان. لا سيما وأن الدراسات بينت أن مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال على علاقة مباشرة بإيقاع المدرسة. فكلما خف إيقاع المدرسة ازدادت مشاهدة التلفزيون والعكس صحيح.

إضافة إلى الحرص على جهوزية المدرسة

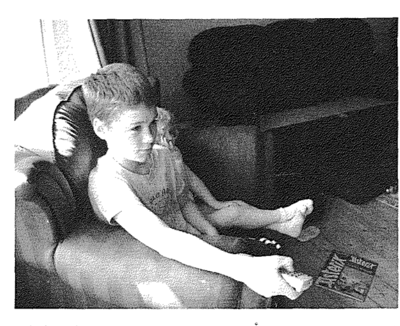
> الدراسات بينت أن مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال على علاقة مباشرة بإيقاع المدرسة. فكلما خف إيقاع المدرسة ازدادت مشاهدة التلفزيون والعكس صحيح.

في تصحيح ما تقوم به وسائل الإعلام من تشويه، هناك حرص في بلدان أخرى على إعداد البرامج التربوية وتمويلها وفرضها على وسائل الإعلام. وما يزيد المشكلة تعقيدًا في بلداننا أننا نفتقد الدراسات التي تصنف أنواع استخدامات التلفزيون السائدة، لأنه تختلف استعمالات الأطفال للتلفزيون باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي وعلاقاتهم بأهلهم وبرفاقهم ودرجة اندماجهم في المجتمع. وفي المجتمعات التي تتوانى بشكل أو بآخر عن تأمين حد أدنى من وسائل التسلية للأطفال فلا بد أن يلجأ هؤلاء إلى شاشة التلفزة للتعويض عن النقص الحاصل على صعيد الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية، التي من المفترض أن تؤمن للمواطنين في حين أنها لا تتوافر حاليًا إلا للمقتدرين ماديًا، إضافة إلى ضعف أو قلة البرامج المنتجة محليًا والاعتماد على البرامج المنتجة عالميًا كافلام الكرتون وديزني وغيرها من الأفلام التي تعمل تحت شعار التسلية المحايدة بفضل المرور الحر للإعلام، إنما هي فعلاً تجيب عن المتطلبات الاقتصادية والسياسية والصراعات الأيديولوجية، إنها من أحد الأشكال الثقافية المعدة للتصدير.

أسباب الأزمة التربوية

بالختام إن أسباب الأزمة التربوية في عصرنا الحالي لا سيما في مجتمعاتنا تترجم انطلاقًا من الانفصال شبه التام بين التعليم وسوق العمل. إضافة إلى الحواجز التي سببتها الفلسفة التربوية بين المعارف النظرية والمهارات العلمية، وإلى عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الأرياف والمدن، والأغنياء والفقراء، والذكور والإناث. وإلى تولد قناعة لدى معظم الناس بعدم تقدير المجتمع للعلم، إلى الأساليب التربوية القائمة على التلقين والحفظ والطاعة وخنق المواهب، فضلًا عن عدم ترابط المعلومات وقدمها وغياب عمليات النقد والمقابلة والتصنيف والنقاش، الأمر الذي يجعل العملية التربوية مملة، سلبية،

لا تفي بالأغراض المطلوبة، إلى جانب التباعد الآخذ في الاتساع بين الأهل والأولاد، بسبب ضغوط الهم المعيشي وممارسة أكثر من عمل في وقت واحد، واللجوء إلى التلفزيون سعيًا وراء التسلية والهروب من مشاكل الحياة اليومية. مقابل إعلام يضج بالحركة والتحول وعوامل الجذب والإغراء والسرعة وكثرة المعلومات، تنسحب فيه الدعاية على



الإعلام، والإعلام على الإعلان، والمنفعة تتنكر بالتسلية المحايدة. إعلام يحدد في قسم كبير ملامح الإنسان المعاصر، الذي وصف ماركيز (Marcuse) ملامحه على أنه فاقد الهوية، صاحب نزعة استهلاكية، يشكو العزلة والضياع، فاقد الذاكرة، سلبي في تفكيره، منبهر بالآلة، أسير الأمر الواقع والتوقيت المخيف والسرعة الفائقة، والوقائع السريعة المباشرة الكفيلة في أن تنسيه ما قبلها وتتركه يعيش في دوامة من النسيان والانبهار بالآنية. وذلك بعدما كسرت ثقافة المعلومات احتكار المدرسة مهمة نقل المعرفة وبعدما أصبحت «المعرفة إعلامًا يتراكم، والإعلام معرفة تتحول»، لم يعد التعليم مرادفًا للتمدرس بل أصبح ناتج ثالوث التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي في مراكز التدريب، وأماكن العمل والتعليم العفوي من خلال وسائل الإعلام، والاحتكاك المباشر بواقع الحياة خارج المدرسة. وبعدما كسرت الوسائل السمعية البصرية والإنترنت احتكار الأهل لمهمة تربية الأطفال حيث أصبحت هذه المنظومة مشاركة الأبوين والإخوة في المنزل، لا سيما وأن الأطفال غالبًا ما تقدموا على أهلهم في استخدام التقنيات الاتصالية، بعيدًا عن رقابتهم. من جراء ذلك أصبح كل طرف من أطراف العملية التربوية يشعر أن العملية تفلت من يده، ويتساءل بالتالي عن مبرر وجوده. وأصبحت المواجهة تزداد حدة وانعكاساتها تزداد سوءًا على الطفل الذي اختلطت الأمور لديه وحار في مرجعيته.

أخيرًا ننهي من حيث بدأنا، ونعود لنتساءل كيف يمكن حل إشكالية هذه المواجهة أو على الأقل التخفيف من حدتها لمصلحة الأطفال منتجي ومستهلكي الرسالة الإعلامية مستقبلًا؟ ولمصلحة التنافس الإيجابي فيما بين التربية والإعلام؟ ليس هناك من وصفة جاهزة، ربما يتطلب الأمر من كل طرف إعادة النظر فيما يقوم به، وفي وظائفه وكيفية القيام بها، بما يتناسب مع السياق الذي يعمل به. أو ربما يتطلب الأمر مبادرة من قبل الطرفين لاقتراب أحدهما من الآخر والتفكير في كيفية الاستفادة المتبادلة، وفتح حوار بناء فيما بين فعاليتهما سعيًا للوصول معًا إلى رفع مستوى جمهور المستقبل وبالتالي تطوير الإعلام وتحديث المدرسة. فالجمهور الواعي المتطلب لا بد أن يشكل حافزًا لتطوير المدرسة ولتطوير الإنتاج الإعلامي وبالتالي عاملًا من عوامل استمرارية الوسائل الإعلامية نفسها. ولعل المعلن يتوصل يومًا ما إلى قناعة أن المستهلك الواعي أجدى لتصريف الإنتاج على المدى الطويل من المستهلك المغفل.●



واقع تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العام..

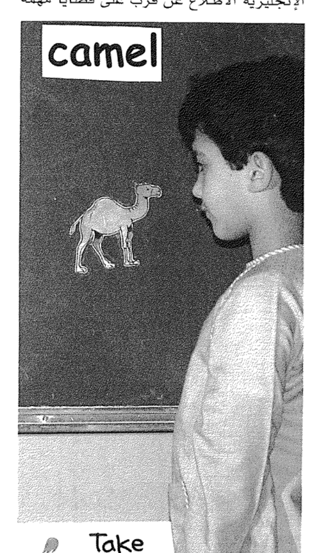
تدريب محدود للمعلم دافعية ضعيفة للمتعلم مقرر غير جذاب بيئة غير مناسبة !!

يعاني تعليم اللغة الإنجليزية في التعليم العام من ضعف مخرجاته؛ إذ لم يقدم لنا متعلمين يتوافق مستواهم فيها مع الكم اللغوي الذي يتعرضون له طيلة مسيرتهم التعليمية الممتدة لسبع سنوات. فهل ذلك ناتج حتمي للتنفيذ الخاطئ، أو لنقل عدم التجاوب مع ما تطرحه وتوصي به أدبيات تعليم اللغة الإنجليزية، وبخاصة في محاور الكفاءة التدريسية، والمنهج وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، وعدم توافر ما يجب أن يتسم به متعلم اللغة الإنجليزية من خصائص ومكونات؟ والإجابات على هذا التساؤل ستكون من خلال أولاً استعراض نظري للتوصيات التي ينادي بها المختصون في كل محور، ثم ثانياً من خلال تناول الواقع الممارس في أروقة مدارسنا. وسيتركز الحديث حول الأضلع الثلاثة الرئيسية في عملية تدريس اللغة الإنجليزية المتمثلة في المعلم، ثم الطالب، وبعد ذلك المنهج بمفهومه العام المحتوي على العناصر الثلاثة: المقرر الدراسي، وطرائق التدريس، والبيئة الصفية، أو التعليمية.

د. خالد محمد الصغير - الرياض
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



نظريًا ينادي المختصون بضرورة وأهمية تدريب ما قبل وأثناء الخدمة pre- and in-service training لمعلمي اللغة الإنجليزية، شريطة أن يكون بشكل مستمر مكثف، ويتم التركيز فيه على النوعية لضمان إفادتها، ويقوم على تنفيذه خبراء متخصصون في تدريس اللغة الإنجليزية. وأن يكون هناك تنويع في مصادر التدريب داخليًا وخارجيًا، وأن تتنوع في طبيعته من حيث الطول والنوع لكي تتاح لهم الفرصة للتعرف على الطرق التعليمية، والأفكار المستجدة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، وليطلعوا على طرق تدريسية مختلفة أنجع وأكثر فائدة لتدريسها. ومن خلال الفرص التدريبية تتاح أيضًا لمعلمي اللغة الإنجليزية الاطلاع عن قرب على قضايا مهمة



مثل الدافعية، والاتجاهات، وأساليب التعزيز عند الطلاب، ومعرفة طرائق تدريس حديثة تساعد على التعلم الصفي التفاعلي، وإجراء التدريبات التفاعلية المتصلة بالبيئة المحيطة بالطالب، والتخطيط للدروس، وإدارة الصف، وغيرها من الكفايات التعليمية المهنية التي يحتاج معلم اللغة الإنجليزية لإتقانها. هذا بالإضافة إلى أن معلميها للمرحلة الابتدائية خاصة بحاجة إلى معرفة أساليب التفكير والتعلم لدى الأطفال، وإجادة مهارة المحادثة حتى يكون بإمكان المعلم استخدامها شفاهة للمتعلمين الصغار.

والواقع يثبت أنه إذا ما استثنينا فترة التجربة والتدريب قبل الخدمة التي تمتد لمدة فصل دراسي كامل أثناء الدراسة الجامعية فمعلمو اللغة الإنجليزية لا يخضعون لفرص تدريبية حقيقية بشكل منتظم، ووفق خطة مدروسة، وتتناول أبعادًا وقضايا مفصلية في ميدان تعليم اللغة الإنجليزية الذي يتسم بالدينامكية، والحضور اللافت للجديد باستمرار في مجال تعليمها، بل إن بعضًا منهم يتقاعد ولم يحصل على فرص تدريبية البتة. أو على الأكثر تعطى له مرة، أو مرتين طيلة مسيرته الوظيفية، كما أشارت إحدى الدراسات أن ٧٥٪ من مدرسي اللغة الإنجليزية الذين شاركوا بالدراسة (٦٠٠ معلم) ذكروا أنهم لم يحضروا دورات تدريبية وهم على رأس الخدمة، بينما أشار ١٧٪ منهم إلى أنهم حضروها مرة واحدة، و٧٪ ذكروا أنهم أتيحت لهم الفرصة مرتين. كما ذكروا أن موضوعات التدريب يغلب عليها العموم، والتقليدية، والتنظير ولا تتماشى مع المنهج الدراسي.

ومما يلاحظ أن معلمي اللغة الإنجليزية لا يتمكنون من الحصول على ما يستجد في الميدان من كتب حديثة، ومصادر تعلم، وغيرها من المعلومات التي في حال تمكنهم منها ومن الاطلاع عليها فإنها بلا شك تثري وتصقل تجربة تعليم اللغة الإنجليزية، كما أنهم يُدّرسون في ظل أوضاع

صعبة؛ فأنصبتهم التدريسية تصل إلى ٢٤ حصة في الأسبوع بمتوسط ست حصص، ومابين ١٨٠ إلى ٢٠٠ طالب وربما أكثر لكل مدرس، هذا فضلًا عن أن المدرس بحاجة إلى الإعداد لدروسه، وتصحيح واجبات الطلاب، وإعداد الاختبارات لهم بجانب التكليفات الإدارية والأنشطة التي توكل إليهم. وأيضًا لا يتم تزويد المعلمين بدليل للمعلم مضمنًا أهداف منهج اللغة الإنجليزية مصاغة بشكل واضح. وكذلك استراتيجية التدريس، وعرض تفصيلي لأساليب التدريس المقترحة، وطريقة توزيع المادة العلمية على الدروس بطريقة متوازنة، وشرح واف لأساليب التقويم، وأهداف الوحدات، وخطوات تنفيذ الدرس والأنشطة المصاحبة.

وفيما يتعلق بالمتعلم فيرى المختصون أن نجاح تجربة تعلّم اللغة الإنجليزية يتوقف على جملة من الخصائص والسمات التي لابد أن يتحلى بها المتعلم ومن بينها: الدافعية، أو الرغبة في تعلم اللغة الإنجليزية، والموقف الشخصي تجاه تعلمها، وشخصية المتعلم المقدم على تعلمها، والطريقة التي يتبعها عند تعلمه لها. فالدافعية والحماسة، أو الرغبة الجامحة العنصر الأهم في تجربة تعلّم اللغة الإنجليزية؛ إذ إن القدرة على المحافظة على قدر عالٍ من الدافعية أثناء فترة تعلّم اللغة الإنجليزية يعتبر صمام الأمان نحو تجربة مصيرها النجاح. كما أن من الصفات التي يجب أن يتصف بها متعلم اللغة الإنجليزية أن يستشعر أهمية وفائدة عملية تعلمها، وأن يكون له رغبة في التعرف على ثقافة الناطقين بها، وذا استعداد لأن يقبل أنماط هذه الثقافة، أو على الأقل أن يبدي احترامًا لها.

كما أن للتكوين الشخصي الداخلي للمتعلم دورا مهما وذلك لأنها المحدد للخطوط العامة التي يستند عليها المتعلم في تجربة تعلمه للغة الإنجليزية والتي يأتي على رأسها أن يكون الدارس لها ذا شخصية اجتماعية، لأن هذا يدفعه إلى البحث عن الفرص اللغوية ليتمكن من الاحتكاك

> **لا يوجد لدينا خطة وطنية متكاملة الأبعاد لتدريس اللغة الإنجليزية، كما أن منهج المراحل الثلاث الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لم تصمم من منطلق مبدأ الاستمرارية والتكامل.**

بأهل اللغة، والمبادرة بالحديث معهم مما يزيد من مقدار سماعه، واستخدامه للغة الإنجليزية، وأن يكون له قدرة على السيطرة على صفتي الخوف والحياء اللتين في حالة وجودهما يكون هناك انحدار في رغبة المتعلم المشاركة في الأنشطة داخل الفصل الدراسي، والرغبة في الحديث إلى أناس خارج جدران الفصل، ويجعلان منه فاقدا لعنصر الإقدام، والبحث عن الفرص اللغوية التي يتم من خلالها ممارسة اللغة الإنجليزية. كما أن الخوف من الخطأ، أو الشعور بعدم فهم الآخرين لما يود التعبير عنه يجعل متعلم اللغة الإنجليزية ليس ذا أفق متفتح، ونشط، وقادر على خلق فرص للحديث باللغة الإنجليزية.

وإلى جانب ذلك أشار المختصون أن لكل متعلم طريقة معينة في التعلم والتحصيل تختلف عن الأقران الآخرين، فهناك من يميل إلى الطريقة المنظمة التي عمادها الشرح الدقيق لكل صغيرة وكبيرة، والتدريب الكثير، والتركيز على الأخطاء ومحاولة الاستفادة منها، وهناك من يعمد إلى الحس اللغوي والتقليد ومحاكاة الأمثلة. ما ينبغي أخذه في الحسبان أنه ليس هناك طريقة أفضل من الأخرى، ولكن الذي يجب أخذه في الحسبان هو مدى مناسبة الطريقة المتخذة للموقف اللغوي.

حالة متعلمي اللغة الإنجليزية في مدارسنا



تظهر بوضوح افتقارهم إلى هذه السمات التي أشارت الدراسات إلى أن انعدامها يعني فشل محاولة تعلم اللغة الإنجليزية. واقع الحال يشير إلى أن طلابنا يقدمون على تعلمها من غير إبداء أي قدر من الحماسة، والرغبة الجادة في تعلمها والسبب في ذلك يعود في المقام الأول إلى شعوره بأنها ليست ذات أولوية مهمة في حياته، ومن هنا ينصب تركيزهم على تحصيل أقل قدر من اللغة الذي يؤدي بهم إلى الانتقال إلى المستوى الدراسي اللاحق، ولذا فهم يقومون فقط بحفظ قواعد اللغة الإنجليزية، وبعض النصوص، والكلمات من أجل تجاوز الاختبار النهائي. وبالإجمال فهناك نسبة كبيرة لا تزال غير مدركة لأهمية تعلم اللغة الإنجليزية ولذا فهم يبذلون الجهد الكافي لتحسين مستواهم في اللغة الإنجليزية مما انعكس سلبًا على القدرة والكفاءة اللغوية لدى دارسيها في مدارسنا.

وبعد الحديث عن المعلم والمتعلم نظريًا وواقعيا نأتي على مناقشة المنهج بمفهومه العام وعناصره التكوينية المتضمنة للمقرر الدراسي، وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية. ونبدؤه بالحديث عن مقرر اللغة الإنجليزية التي ينادي المختصون بأن يتأتى تدريسها من خلال خطة وطنية شاملة ذات أبعاد وأهداف محددة غير خاضعة للارتجال والاجتهاد، وذات ارتباط مباشر بالأهداف التنموية في الدولة، ومسايرة للتوجهات التربوية المعاصرة، وأن يتم توفير كل الإمكانات الكفيلة بتحقيق متطلبات وأهداف تلك الخطة، وأن ينبثق منها منهج دراسي يمتاز بوضع أهداف يراد تحقيقها لكل مرحلة دراسية، وأن يكون محتواه يتوافق مع تلك الأهداف، وأن يكون هناك ارتباط وثيق بين المحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم. كما أنه يجب أن ينبني على تحديد مسبق لاحتياجات كل مرحلة من المراحل الدراسية، وما يراد للطالب معرفته وإتقانه فيها، وكذلك النظر في المحتوى اللغوي المختار ومدى ملاءمته لتلك المرحلة، وكذلك الأخذ في الحسبان النظرية اللغوية التي يقوم على أساسها تدريس المنهج المعد.

كما يوصون أيضًا بأن يكون هناك تكامل في المناهج، وتناسق وترابط فيما بينها لتحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزية، وأن يُعد كل منهج الطالب للمرحلة التالية، والأمر نفسه ينطبق على كل منهج على حدة: إذ يجب أن يكون هناك ترابط وتسلسل منطقي للموضوعات والوحدات التي يدرسها الطالب في كل منهج، وأن يكون هناك تدرج في مراتب الصعوبة. وبشكل عام يجب أن يستند بناء المنهج بحيث أن الطالب يمثل المحور الرئيس Learner-Centered، وأن يكون المنهج اتصاليًا Communicatively designed، وأن يستند تصميمه على الكفاءة اللغوية Proficiency-based approach، وأن يستند على استراتيجية تكامل المهارات اللغوية الأربع.

المطلع على المنهج الحالي للغة الإنجليزية يلحظ أن الكثير مما نادى به المختصون لم يؤخذ به بكل مفرداته المشار إليها آنفًا. لا يوجد لدينا خطة وطنية متكاملة الأبعاد لتدريس اللغة الإنجليزية، كما أن منهج المراحل الثلاث الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لم تصمم من منطلق مبدأ الاستمرارية والتكامل، وأن كل مرحلة بمنزلة حلقة في سلسلة

> المناهج الحالية تحتوي على أنشطة وتدريبات تقليدية لا تعين على الاستخدام الوظيفي للغة في مواقف حياتية هادفة تماثل الواقع المعيشي

متكاملة تبنى كل مرحلة على سابقتها، ويؤخذ في الحسبان عند إعدادها وبنائها ما تمت دراسته في المرحلة السابقة. ويبدو أن المناهج تم بناؤها من دون دراسة مستفيضة للجديد في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، ومن غير اطلاع عن قرب على المناهج والكتب المتميزة التي تولت بيوت الخبرة العالمية تصميمها وإعدادها.

كما يمكن القول أيضًا أن بعضًا من أسس بناء المنهج لم تراع فليس هناك توافق بين المادة العلمية التي تحتويها الكتب والرؤية العليا لتعليم اللغة الإنجليزية وأهدافها. إضافة إلى أنه لا يمكن الجزم بوجود توافق بين المهارات المستهدفة، والنشاطات، والمادة التعليمية مع خصائص طالب المرحلة، وكذلك يمكن الإشارة في هذا السياق إلى أن المادة التعليمية في كثير منها غير متوافقة مع الإمكانات المتاحة للتدريس، والساعات الدراسية، وليست متدرجة المستوى. وفنيًا يلاحظ أن وحدات الكتاب في معظمها ليست متسلسلة ومترابطة بطريقة مناسبة، والأمر نفسه يمكن أن يقال عن ارتباط الصور بأهداف المنهج، وموضوعات الوحدات.

ومن هنا وجدنا أن مناهج اللغة الإنجليزية الحالية تتصف بسمات عدة أبرزها: تركيزها بدرجة كبيرة على المعلومة والجانب المعرفي مقابل المهارة والجانب التطبيقي.

كما أن المنهج لايولي اهتمامًا كبيرًا لرغبات وحاجات الطلاب، ولا يحتوي على موضوعات لها علاقة بواقعه، ومستقبله، واهتماماته. كما أن مناهج اللغة الإنجليزية تنقصها الواقعية لابتعادها عن إمكانيات وقدرات ومتطلبات الطلاب، وعدم توافقها مع احتياجات الطالب اللغوية والمهارية في الحياة العملية والعلمية، وليس فيها توازن كاف بين الكم والكيف، ولا تجمع بقدر متواز بين المعرفة والتطبيق الكافي، ولا تبني في الطالب المقدرة على التواصل اللغوي. كما أنه تم بناؤها بناء على معطيات تحقيق هدف الوصول إلى مرحلة



الكفاءة اللغوية linguistic competence مع عدم التركيز والتأكيد على الكفاءة الاتصالية communicative competence.

ويلاحظ أيضًا أن المناهج الحالية تحتوي على أنشطة وتدريبات تقليدية لا تعين على الاستخدام الوظيفي للغة في مواقف حياتية هادفة تماثل الواقع المعيشي الذي ربما يصادفه الطالب خارج أسوار فصول اللغة الإنجليزية، وتقدم عوضًا عن ذلك أنشطة وتدريبات آلية شفوية يُنظر فيها للغة الإنجليزية على أنها منظومة من القواعد وليست وسيلة اتصال وتعبير عن الذات، والرغبات، والمواقف. هذا فضلًا عن كثافتها، وافتقارها للتدرج، وصعوبة محتواها، واختيارها لمواضيع غير مرتبطة بواقع المتعلم واهتمامه. والنقص في كفاءة منهج اللغة الإنجليزية أحد أسباب إخفاق متعلميها السعوديين من اكتسابها، وإتقان مهارة استخدامها.

وإذا ما انتقلنا إلى العنصر الأهم في مكونات



مفردات المنهج نجد الأدبيات ذات العلاقة بتعليم وتدريس اللغة الإنجليزية تنادي بالابتعاد عن الطرق التقليدية عند تدريس اللغة الإنجليزية التي يجب أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، وأن نغير عند تدريس اللغة الإنجليزية من طرق التلقين والمحاضرة إلى طريقة العرض والمناقشة، واتباع طرق يكون التركيز فيها على الرفع من مهارات التواصل أكثر من الإغراق في شرح قواعد اللغة. وإضافة إلى ذلك فالأنشطة الصفية يجب أن تصمم بحيث تتيح للمتعلم فرصة الحديث باللغة الإنجليزية داخل الصف، وتهيئ له فرص المشاركة والتفاعل في مختلف الأنشطة الفردية منها، والثنائية، والجماعية، وأن تشيع أثناء ذلك كله أجواء طبيعية بحيث يستطيع الطالب خلالها استخدام اللغة للتواصل الواقعي في مختلف الأغراض، وفي مختلف المواقف.

واقع تدريسها في مدارسنا يشير إلى أنه مازال يمارس في ضوء الطرق التقليدية، وتحديدًا طريقتي السماع Audio-Lingual Method، والترجمة Grammar Translation Method. في الطريقة التقليدية الأولى - أي الطريقة السمعية - تعطى الفرصة للمتعلم للاستماع إلى اللغة - التي تقدم له غالبًا على شكل حوار - أولًا، ثم تمكينه من الرد الشفوي. وتدريس اللغة بناءً على هذه الطريقة يتم عن طريق المحاكاة، والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية بشكل متواصل كي يتمكن المتعلم منها تمكنًا تامًا، ويتم تطبيقها بصورة آلية دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

وفي طريقة القواعد والترجمة - وهي أقدم طرق تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية - ينصب التركيز على التحليل اللغوي، أو الإسهاب في شرح القاعدة اللغوية التي سيتم تدريسها، وحفظ النصوص، ويتم حفظ القاعدة اللغوية، وتدريس الكلمات ضمن قوائم وليس في جمل وظيفية كالتي يستخدمها المتعلم في حياته اليومية وإنما في جمل كتبت خصيصًا لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية.

ويمكن إرجاع استخدام هاتين الطريقين من قبل أساتذة اللغة الإنجليزية في مدارسنا لأسباب عدة منها كثافة المنهج، وخوف المعلم من عدم القدرة على تغطية مفرداته في الوقت المحدد، ولأن هاتين الطريقتين تحديداً لا تحتاجان إلى الكثير من المهارات، بعكس مثلًا الطريقة التواصلية، أو المدخل التواصلي Communicative Approach - التي ينادي بها الكثير من المشتغلين في مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية- بحاجة إلى قدرة لغوية من قبل المعلم، وتدريب كاف لإعداد الدروس والأنشطة التي تتناسب مع مبادئ هذه الطريقة. وذلك يعود أيضًا لعدم وجود الإمكانات والمصادر التي يتطلبها إعداد وتنفيذ دروس وفقًا للطريقة

التواصلية، أو غيرها من الطرائق التي أثبتت كفاءة عالية، هذا فضلًا عن العلاقة الرسمية بين الأستاذ والطالب السعودي التي تحد من تطبيق مفردات الطريقة التواصلية، ومحدودية الوقت المتاح لحصة اللغة الإنجليزية.

ويمكن إرجاع ذلك أيضًا إلى طبيعة النظام التعليمي غير الرسمية التي جعلت من النجاح في الاختبار النهائي وتجاوز المادة الهدف المنشود من دون اعتبار لمدى التحصيل العلمي، الأمر الذي يجعل الأستاذ يعمل كل ما في وسعه للتجاوب مع مطلب النجاح بأية وسيلة وطريقة حتى وإن كانت غير مجدية على المدى البعيد في تعليم اللغة الإنجليزية. كما يمكن إرجاع ذلك أيضًا إلى أن المعلمين غير قادرين على اتباع طرائق تدريسية أخرى لأنهم لا يعرفون مضمون الطرائق الأخرى ولا يفهمون الدلالات المهنية لها، وليس لديهم القدرة على اتباع التوجيهات والتعليمات الخاصة في الطرائق الأخرى المختلفة.

أما فيما يخص البيئة التعليمية فيرى المختصون أنه من أجل تحقيق نتائج تحصيلية مرضية من جراء تعليم اللغة الإنجليزية، وزيادة دافعية الطلاب نحو تعلمها، فلا بد من وضع المتعلم في بيئة تعليمية ذات مواصفات تتسم بالتناسب بين حجم قاعة الدرس، وأعداد الطلاب الذين يجب ألاّ يزيد عددهم عن عشرين طالبًا حتى تكون الفرصة سانحة لزيادة فرصة الطالب بالمشاركة، والتفاعل مع الأنشطة الصفية التي يقوم بها الأستاذ، ويكون بإمكان المعلم الاستجابة لقدرات ورغبات كل متعلم على حدة. كما أوصت أدبيات تدريس اللغة الإنجليزية بأن تمتاز فصول اللغة الإنجليزية بالجاذبية، وأن تحتوي على الوسائل التعليمية الحديثة.

واقع فصول تعليم اللغة الإنجليزية في مدارسنا يؤكد أنها فصول دراسية تقليدية مكتظة بأعداد كبيرة من الطلاب يصل إلى ما يقارب الأربعين والخمسين طالبًا، وكثير منها في مبان مستأجرة تفتقر لأبسط مقومات الفصول الدراسية من حيث تصميمها، وتكييفها، ومقاعدها، وهي تخلو تمامًا من أية وسائل تعليمية تقنية حديثة، وأدوات مساعدة لتعلم اللغة الإنجليزية تسهم في حال توفرها في إيجاد فرص جديدة للتعليم والتعلم، بل إنها تعاني أحيانًا من عدم توفر حتى الوسائل التعليمية التقليدية كاللوحات الجدارية، والبطاقات الخاطفة، والشرائط المسجلة، وشرائط الفيديو، وغيرها من الوسائل التعليمية. والحال نفسه يسري على المدارس التي تفتقر إلى مدها بوسائل التقنية اللغوية الحديثة، والمعامل اللغوية التي يجب أن تكون ضمن فقرات الخطة الدراسية إعطاء حصص فيها من أجل الاستفادة من الإمكانات التي تتيحها لتحفيز الطلاب على تعلم اللغة بطريقة شيقة وحديثة. لا تحوي المكتبة في كثير من المدارس كتبًا وقصصا تخدم المنهج، كما تخلو من قاعات أو أندية للغة الإنجليزية مزودة بجميع الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم وتدريس اللغة الإنجليزية.

هذا الاستعراض والمسح السريع لما تنادي به دراسات وأدبيات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وواقع تدريسها في مدارسنا يظهر بوضوح في ظل الممارسة الميدانية ونتائجها غير المرضية ضرورة وجود تخطيط متوازن لتعليم اللغة الإنجليزية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف تدريسها، ووضع رؤية واضحة، وتحديد أهداف واقعية قابلة التحقيق على أرض الواقع، ومنهج متوازن ذي أبعاد متعددة، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم، واستخدام طرائق تدريسية فعالة، وأساليب تقويم سليمة. وكذلك أهمية تدريب معلمي اللغة الإنجليزية بشكل مناسب كمًا وكيفيًا أثناء الخدمة حتى يتسنى لنا الاستفادة القصوى من إمكاناتهم وقدراتهم. ولا يقل عن ذلك أهمية العمل بكامل الإمكانات والقدرات من أجل تغيير النظرة القاصرة التي ينظر من خلالها الطالب لمادة اللغة الإنجليزية.●



إدارة التعليم المنزلي

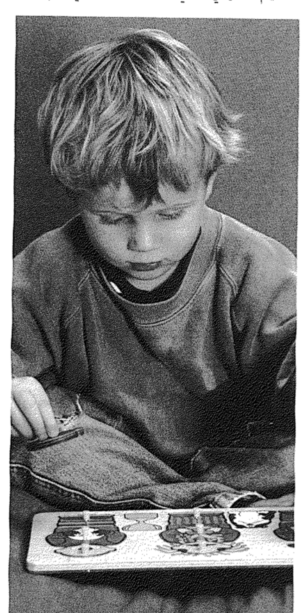
التعليم المنزلي يحتاج إلى إدارة فلا يمكن أن يكون اعتباطيًا لأن العشوائية قد تهدم ما تقوم به المدرسة. لهذا فإن عملية التعلم المنزلي عملية تكميلية تفاعلية ما بين الطالب وأسرته، تتم بدرجة متفاوتة من أسرة لأخرى تبعا لمتغيرات متعددة لا يمكن التحكم بها كما هو الحال في المدرسة، ذلك لأنها عملية ذاتية يبادر بها الأهل اتجاه أبنائهم، وتكون مخرجاتها متفاوتة تبعا للوضع الثقافي والاقتصادي للأسرة، ولكن هذه العملية تتم ويكون لها تأثيرعلى الخبرات السابقة واللاحقة للطالب وتفاعله مع العملية التعليمية ذاتها سواء في البيت أو المدرسة ولهذا كانت هذه الورقة لإلقاء الضوء على هذا المفهوم.

د.حسن نبيل رمضان
مصر



مفهوم إدارة التعليم المنزلي

كما أسلفنا فعملية التعليم المنزلي تتم داخل الأسرة وحتى تتم هذه العملية لا بد أن تخضع لمفهوم إداري في حدود الأسرة لأن الأسرة أيضًا تسير وفق نظام إداري خاص بها بناء على خطوط عامة يحددها الأب والأم داخل الأسرة الواحدة بغض النظر عن تطابقها مع أساسيات الإدارة العامة، وأنه لما كانت الإدارة العامة تعني القدرة على توجيه مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف معين بأقل وقت وجهد فإن إدارة التعليم المنزلي تعني تلك العملية التي يتم فيها



توجيه الأبناء داخل الأسرة من خلال تنظيم عناصر عملية تعلم منزلي تعزز التعليم المدرسي وتهيئ له وتعمل على رفع قدرات الأبناء المعرفية والمهارية والسلوكية وهذه العملية قد تتم بالتعاون مع المدرسة.

أهمية إدارة التعليم المنزلي

ليس جزافًا عندما نلقي الضوء على التعليم الأسري (المنزلي) ذلك لأن هذا الجانب أصبح هاما جدًا في البناء التعليمي العام وذلك لعدة أسباب نسوقها على النحو التالي:

- إن عدم النظر إلى دور الأسرة في العملية التعليمية يعني إهمال الحصيلة المعرفية والسلوكية التي اكتسبها الطالب من خلال أسرته الأمر الذي يجعل هناك فجوة ما بين المدرسة والأسرة.

- إن جزءا كبيرا من التعليم المدرسي وخصوصًا في دول العالم الثالث التي تعاني من اكتظاظ في صفوفها وإعداد طلابها يكون للأسرة دور فيه من حيث التعزيز وتدعيم ما تقدمه المدرسة من معارف ومسلكيات من جهة، وكحل لمشكلة الاكتظاظ المدرسي والتي لا يأخذ بها الطالب حقه من الاهتمام والمتابعة داخل غرفة الصف الأمر الذي يلقي مسؤولية أكبر على الأسرة من جهة أخرى.

- التعليم الأسري يلعب دورًا هامًا في إثارة الدافعية التعليمية داخل المدرسة إذا ما تم في الشكل الصحيح كما أنه قد يلعب دورًا سلبيًا في جفاء الطالب من عملية التعليم إذا كان بطريقة منفرة.

- إن التعليم الأسري لا يمكن أن يكون عشوائيًا وانتقائيًا بل يجب أن يكون مبرمجا حتى لا يحقق صدمة تعليمية وحتى يحقق الدور الذي أصبح ملقى على عاتق الأسرة بفعل التغيرات التي فرضتها ظروف هذا العصر.

- إدارة التعليم المنزلي تعني بالضرورة أن يكون هناك تكامل في العملية التعليمية التي تتم

ما بين المدرسة والمنزل وبالتالي يتحقق التواصل المنشود الذي يفرز معرفة دقيقة بالأهداف العامة التي تسعى المدرسة والمجتمع إلى تحقيقها.

- *التعليم المنزلي يسبق التعليم المدرسي* النظامي ويمتد معه بالتالي فهو حلقة أساسية ومكملة معًا.

العوامل التي تؤثر في إدارة التعليم المنزلي

كما أسلفنا فإن عملية التعلم المنزلي تشكل تفاعلا كاملا بين الأسرة والأبناء والمنهاج التعليمي الذي يشكل العنصر الأساسي والأهم في عملية التعلم المنزلي كما أن هناك جملة من العوامل تتحكم مستوى الإدارة المنزلية للتعليم وهي على النحو التالي:

١- المؤهل العلمي والمستوى الثقافي والخبرة للوالدين ولأفراد الأسرة:

وهذا التفريق بين كل من (الشهادة العلمية، والمستوى الثقافي، والخبرة) جاء من تسليط الضوء على أن إدارة التعلم المنزلي يمكن أن تتم في توفر أحد العناصر التي تم التفريق بينها فإذا توفر المؤهل العلمي فإنه يعني بالضرورة أن يكون قد تحقق عامل مهم من عوامل التعليم المنزلي، كما أن المستوى الثقافي والخبرة يحققان نفس الهدف فقد يكون هناك مستوى ثقافي تكون بحكم الثقافة الخاصة، والخبرة اليومية من خلال الاحتكاك المباشر مع المحيط، ولكنها لا يمكن أن تتم إذا كان الأسرة بأكملها تعاني من الأمية. كما أن هذه المكونات الثلاث تلعب دورًا هاما في علاقة الأهل بالمدرسة.

- ظروف الأسرة:

● عمل الوالدين: فالأسرة التي يعمل بها الوالدان تختلف عن الأسرة التي يعمل فيها الأب فقط، لأن ذلك سيؤثر بنسبة ما على الوقت الممنوح للأبناء ولعملية التعلم، كما أن أسرة يوجد فيها معيل قادر على توفير الاحتياجات المنزلية والمدرسية للطفل سيكون لها دور مختلف عن أسرة لا تستطيع توفير هذه الاحتياجات.

التعليم الأسري يلعب دورًا هامًا في إثارة الدافعية التعليمية داخل المدرسة إذا ما تم في الشكل الصحيح كما أنه قد يلعب دورًا سلبيًا في جفاء الطالب من عملية التعليم إذا كان بطريقة منفرة

● الظروف المكانية: فالأسرة التي تمتلك منزلا واسعا رحبا تختلف عن الأسرة التي تمتلك منزلا مكتظا، لأن هذه الظروف من الضرورة بمكان أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية التعلم المنزلي.

● عدد أفراد الأسرة: فالأسرة التي يكون عدد أفرادها قليلا تختلف عن الأسرة التي يكون بها عدد الأفراد كبيرا، فالأخيرة تحتاج إلى جهد في التعليم مختلف عن الأسرة قليلة العدد.

● استقرار الأسرة الاجتماعي والنفسي: فالأسرة التي تخلو من الاستقرار المنزلي سيكون من الصعب فيها إيجاد أرضية لتعليم مبرمج ومدروس.

- اهتمام المدرسة ذاتها في التعليم المنزلي:

إن اهتمام المدرسة ذاتها في التعليم المنزلي كجزء من العملية التربوية كاملة له الأثر في تكوين جسور التعاون وإمداد الأسرة بالدعم المعنوي والتغذية الراجعة عن المستوى اليومي للطلاب إضافة لما تقدمه المدرسة من خبرات للأهل فيما يتعلق باساليب ووسائل وإجراءات التعلم.

- المستوى العمري والمرحلة الدراسية:

التعليم المنزلي للمرحلة الأساسية يختلف

عن التعليم في المراحل التعليمية الأخرى من حيث الجهد والوقت والوسائل المستخدمة والطرق المناسبة لإيصال المعلومات الفكرية المختلفة.

المفاهيم الأساسية التي تتبناها إدارة التعليم المنزلي

هناك العديد من المفاهيم الحديثة التي بدأت تظهر في أعقاب الدراسات والبحوث النفسية في مجال علم النفس التي تناولت موضوع المدرسة والإدارة الصفية التي تتبناها أيضًا إدارة التعليم المنزلي:

- المفهوم المسلكي

حيث ينظر إلى المدى الذي يتم فيه تنمية السلوك المناسب لدى التلاميذ وحذف السلوك غير المناسب سواء في حدود المدرسة أو حدود المنزل ذاته أثناء العملية التعليمية.

- المفهوم المعرفي

وهذا المفهوم يعني مدى المعارف التي سيتم اكتسابها في العملية التعليمية المنزلية أو مدى التأكيد والتعزيز للمعلومات التي تم اكتسابها في المدرسة وما مدى التوافق بين المعرفة المدرسية أي التي يتم اكتسابها داخل المدرسة والصف وبين المعرفة المنزلية التي يتم فيها تداول المنهاج وعناصره داخل الأسرة ذاتها.

- المفهوم الإنساني الاجتماعي

> إن الشكل الحقيقي للعلاقة ما بين التعليم المدرسي والمنزلي هي علاقة يكون الأساس فيها التعليم المدرسي ويكون التعليم المنزلي المكمل والمثبت للتعليم المدرسي

والذي يحدد مدى نجاح الأسرة في تعميق العلاقات الطيبة بين الأسرة والتلميذ من جهة وبين التلميذ ومحيطه الاجتماعي.

إدارة التعليم المنزلي والإدارة المدرسية

إدارة التعليم المنزلي من مهام الإدارة المدرسية:

إدارة التعليم المنزلي يجب أن تكون من إحدى مهام الإدارة المدرسية هذا إذا أردنا أن تكون العملية متكاملة ومتناغمة تسير فيها مدخلات العملية التعليمية بالاتجاه الصحيح الذي سيقود حتما إلى مخرجات نتوقعها ونرضى عنها محققة الأهداف التي طالما عملنا لأجلها فلا يمكن أن لا تشارك الإدارة المدرسية في إدارة التعليم المنزلي لهذا فإنه من الضروري جدًا العمل على ما يلي:

- أن يدخل مفهوم إدارة التعليم المنزلي في صلب عمليات ومهام الإدارة المدرسية حتى يتم تجاوز الكثير من العقبات.

- من الضروري تحديد متخصص في الأساليب التدريسية والإدارة ليتولى عملية المساهمة في حلقة التعليم المنزلي تكون مهامه ما يلي:

● تقديم الإرشاد التربوي في الأساليب وطرق التدريس للأهل من خلال النشرات، واللقاءات، والندوات، في كل مرحلة من مراحل التعليم كل حسب مستوياته، الأمر الذي يعطي صورة متناسبة مع ما تقدمه المدرسة للتلاميذ.

● مساعدة الأهل في المشكلات التعليمية التي تبرز لدى التلاميذ كصعوبات التعلم، وتوفير جزء من التعليم المساند، الذي يدفع بالتعليم للأمام.

● تلقي التقارير التربوية عن الطلاب من كافة المعلمين داخل المدرسة وإعداد بطاقات خاصة لكل طالب لديه مشكلة تعليمية حتى يتم تدارس المشكلة مع الأسرة، ورصد كافة الخطوات التي تتم، ويكون هذا الأمر بالتعاون مع المرشد النفسي في المدرسة، ومن الهام جدًا

أن نلفت الانتباه أن هناك فرقا بين دور المرشد النفسي داخل المدرسة، ودور الإرشاد التعليمي الذي يجب أن يقدم للأسرة لمساعدتها في إدارة التعليم المنزلي.

- أن تتم دراسة مفاهيم التعليم المساند ومعرفة موقع التعليم المنزلي من مفهوم التعليم المساند وبناء الخطط المستقبلية عليه.

الأهداف التي يتم تحقيقها من تبني الإدارة المدرسية إدارة التعليم المنزلي:

- تخطي عقبة عدم معرفة الأهل بالسبيل الأمثل في إدارة التعليم المنزلي وسبل إيصال المعرفة وتحقيق التعلم السليم وتعزيز دور المدرسة.

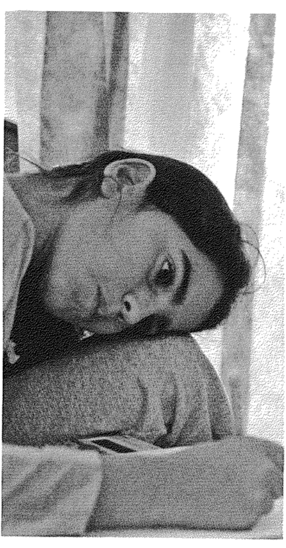
- تعزيز علاقة المدرسة بالأسرة وإيجاد لغة تنسيقية تكفل عدم التعارض وعدم هدم ما تبنيه المدرسة والعكس صحيح في بعض الأحيان.

- ضبط المرجعية الحقيقية للمعلومات التي يتلقاها الأهل عن أبنائهم إضافة إلى تجاوز التشويش الذي قد يحصل داخل المدرسة بسبب المراجعة غير المنظمة من قبل الأهل.

- العمق والتركيز في جوانب عملية التعليم وتحقيق الامتداد لتصل إلى خارج أسوار المدرسة وذلك من خلال استحداث مفهوم وجسم مدرسي جديد متخصص (يمكن تسميته الإرشاد التعليمي التربوي الأسري) تلقى على عاتقه مسؤولية توضيح الأساليب المناسبة للتعليم وإظهار كيفية التغلب على الصعوبات للأسرة ويوفر معلومات عن الطلبة الأمر الذي يوفر وقتا وجهدا ويؤكد مسؤولية المدرسة اتجاه الأسرة على وجه الخصوص.

- تشكيل أرضية معلوماتية تربوية يستند عليها التعليم المساند وبشكل فردي بالتعاون التام ما بين الأسرة والمدرسة.

- مساهمة ضرورية في حل مشكلة الطلبة بطيئي التعلم ذلك أن من أبرز السمات التي يتصف بها هؤلاء الطلاب هو أن اهتمامهم



بالدراسة وحماسهم لها قصير الأمد ولهذا فهم يحتاجون إلى تجديد مستمر للحماسة ومتابعة داخل البيت والمدرسة على حد سواء مع ضمان التغير المستمر في عرض المادة الدراسية.

التعليم المنزلي

عملية التعليم هي العملية التي ينتج عنها تغير في سلوك الإنسان بسبب مروره أو تعرضه لخبرة جديدة، وهي عملية لا يمكن ملاحظتها بشكل عام إذا ما نظرنا للأمر من خلال المفهوم الكلي لعملية التعليم، وإذا كان التعلم الصفي هو التعلم الذي يتم نتيجة مرور الطالب بخبرات جديدة تحت إشراف المعلم داخل غرفة الصف، فإن التعلم المنزلي هو التغيروالتعزيز الذي ينتج نتيجة مرور الطالب بخبرات جديدة وتعرضه لمعززات لما تم اكتسابه في المدرسة.

أنواع التعلم

- التعلم النظامي المقصود: وهو الذي يتم من خلال المدرسة أو المؤسسة التعليمية، ويكون ضمن أهداف محددة، ومناهج تربوية وموارد تربوية متعددة ويقع تحت مسؤولية مختصين ومؤهلين.

- التعلم غير النظامي: وهو التعلم الذي يتم من خلال الأسرة ودور العبادة ومؤسسات المجتمع المدني ووسائل الاعلام، وهي تربية لا تتم ضمن أهداف واضحة مسبقًا، ولكنها تؤثر بشكل كبير نتيجة للانفتاح العالمي وانتشار طرق الاتصال المختلفة.

- التعلم الحر المفتوح: وهي التي تتم نتيجة تفاعل الفرد مع عالمه ومحيطه دون أن تكون هناك جهة معينة تقوم بهذا.

معايير التعليم المنزلي وأسسه

-الاستعداد: فعلى الأسرة أن تختار الوقت المناسب الذي يكون فيه الطفل مستعدًا للتعلم بحيث لا يكون عبئا يمكن أن يعود بنا إلى أبعاد سلبية في هذا المجال.

-التفاعل والمشاركة: يجب أن يكون الطفل أو المتعلم مشاركا في العملية بحيث يتم الابتعاد عن التلقين وإثارة دافعية الطفل إلى نمط جديد من التعلم يجعل التعليم المنزلي إيجابيًا في نظره ومهما في نفس الدرجة التي يرتب فيها أولوياته الأخرى.

-الابتعاد عن الأسلوب التسلطي وإدخال الطمأنينة إلى نفس المتعلم فالخوف من الأب أو الأم قد يقود الطفل إلى تعلم لكنه في المقابل يقود إلى أنواع مختلفة من التوتر والقلق وانعدام الثقة بالنفس الأمر الذي يفسد عملية التعلم ويلحق الأذى في أهدافها، لأن الطفل المتردد هو طفل غير واثق بما لديه وهو بالتالي خاسر.

- مراعاة ما لدى المتعلم من معلومات وخلفية معرفية: حيث لا بد من توظيف هذه المعلومات بشكل جيد، وحتى لا يكون هناك إهدار للوقت والجهد.

- مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للطفل، فالمتعلم لا يمكن أن يكون قادرا على تحقيق النجاح بغير اكتساب المعرفة وهو يقع تحت تأثير احتياج نفسي أو فسيولوجي معين.

التعليم المنزلي تعلم متبادل

قد يكون من فوائد عملية التعلم المنزلي أنها عملية متبادلة ومتفاعلة بين الأسرة والمنهاج التعليمي من جهة وبين الأسرة والطفل أوالتلميذ من جهة اخرى بحيث يتم من خلالها ترسيخ المعلومات المعرفية لأفراد الأسرة وبالتالي يحصل تعلم أسري ويتم من خلالها أيضًا تجذر معرفي لدى التلميذ بعد أن يتم التأكيد على تلك المعلومات وإثراؤها من قبل الأسرة.

كيف نحقق فاعلية التعليم المنزلي

- أن يقوم بعملية التعليم المنزلي من هو أهل له: فلا يعقل أن يتم إسناد عملية التعلم لأحد أفراد الأسرة غير القادرين على القراءة مثلاً، ولهذا لا بد من إسناد الأمر لمن هو قادر على ذلك، بغض النظر عن دوره ومسماه في الأسرة، ومن هنا يأتي دور مفهوم الإدارة لدى الأسرة فالأسرة

> الأسرة قد تشكل عاملا معززا للمدرسة والمعلم على حد سواء وقد يصل الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك في حال نضوج الوعي الأسري فيما يتعلق بالتعليم والأساليب بحيث تقدم الأسرة ملاحظاتها على أسلوب المدرسة أو المعلم

التي لا تجد في أي منها القدرة على القيام بعملية التعلم المنزلي والمتابعة عليها البحث عن سبل لتوفير هذا الدور لأقارب أو أصدقاء يمكن أن يقوموا بهذا الدور لتحقيق الفاعلية المرجوة.

- أن تتم عملية التعلم المنزلي في ظروف ملائمة ومناسبة: فلا يمكن أن تتم عملية التعلم داخل المنزل إذا لم يتم تهيئة الظروف المناسبة لها، فالمكان والزمان مهمان جدًا لبدء العملية.

- الجدية والالتزام: بحيث تبدأ العملية في جدية محببة لا ترقى إلى مرتبة الإجبار والإكراه بل المقصود هو التعامل مع الأمر باهتمام يدفع الطفل للالتزام.

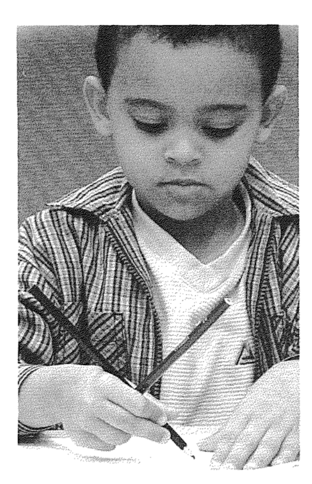
- التنويع في استخدام البيئة المحيطة والإثراء المبسط: حيث إن الطفل يتعامل بشكل يومي مع محيطه الأسري وبالتالي يمكن استنباط العملية التعليمية داخل المنزل من خلال تسخير هذا الاحتكاك اليومي بينه وبين بيئته.

- التلاؤم والموازاة: وذلك من خلال اطلاع الأهل على المنهاج والسير به بصورة مرافقة وموازية مع التعليم المنظم فالتعليم المنزلي لا يمكن أن يكون شاذًا عن التعليم المنظم فيما يتعلق بالمنهاج والدور التكميلي للمدرسة.

- الاعتماد على الوسائل المعينة: التي يمكن أن تصنع من خلال الألعاب البيتية، أو يمكن صناعتها يدويًا، أو شراؤها من السوق المحلي.

التعليم المدرسي والتعليم المنزلي

إن الشكل الحقيقي للعلاقة ما بين التعليم المدرسي والمنزلي هي علاقة يكون الأساس فيها التعليم المدرسي ويكون التعليم المنزلي المكمل والمثبت للتعليم المدرسي، وهذه التبعية للتعليم المنزلي لا تقلل من أهميته بل على العكس تعطيه بعدا هاما في التواصل وعدم الضياع بسبب ظروف متعددة قد تلحق بالمدرسة، كما أن التعليم المنزلي يحتاج لأن يعي جيدًا ما تقوم به المدرسة في بناء التلميذ حتى لا يشكل عائقا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التعلم التي تقوم بها



المدرسة، كما أن الأسرة قد تشكل عاملا معززا للمدرسة والمعلم على حد سواء وقد يصل الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك في حال نضوج الوعي الأسري فيما يتعلق بالتعليم والأساليب بحيث تقدم الأسرة ملاحظاتها على أسلوب المدرسة أو المعلم الأمر الذي يشكل حصانة وتحقيق تغذية راجعة فيما يتعلق بسيرورة العملية التعليمية.

ويمكن إجمال أهم الفوارق بين المفهومين بما يلي:

- التعليم المدرسي محكوم بقوانين وأنظمة لا يخضع لها عادة التعليم المنزلي.

- التعليم المدرسي يخضع للإشراف الدائم بعكس التعليم المنزلي.

- التعليم المدرسي يقوده مؤهلون لديهم خبرة بينما قد لا يتحقق هذا الأمر لدى العديد من الأسر.

- التكامل ضروري بين شكلي التعلم (المدرسي والمنزلي) والتعارض بينهما مردوده سلبي. ●




التعليم الإلكتروني...

من الحقيقة إلى الافتراضية ثم الحقيقة الافتراضية

نظمت الجمعية الأمريكية لعمداء القبول والتسجيل أول مؤتمر دولي للتعليم الإلكتروني في مدينة دنفر بولاية كلورادو الأمريكية في شهر أغسطس من عام ١٩٩٧م، وأتبع المؤتمر بقمة للمسؤولين عن هذا التعليم، وحضر القمة والمؤتمر مدراء جامعات وعمداء قبول في أهم مؤسسات التعليم الإلكتروني في أمريكا والعالم، وكان من أهم توصيات المؤتمر والقمة : أن التعليم الإلكتروني - وجميع وسائله - أصبح ضروريًا لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للمستقبل، وأن هذا النوع من التعليم سوف يفتح آفاقا جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل، ويقدم حلاً واعدًا لحاجات المتعلمين في المستقبل، وأنه يجب تطبيق ما تم التوصل إليه من منافع التعليم الإلكتروني مع عدم إغفال الواقع التعليمي المعتاد.

نادية سعيد – دمشق

المصدر: صحيفة الواشنطون بوست، ٢٠٠٩/٢/١٦



ومنذ سنوات طويلة وقبل ظهور الإنترنت درج مصطلح «الدراسة عن بعد» (Distance Learning) وهو نوع معروف من التعليم يقوم على الدراسة عن طريق المراسلة، وفيه يتمكن الطالب من الدراسة ضمن جامعة خارج بلده دون أن يضطر إلى السفر، اللهم إلا في فترة الامتحانات، ومن فوائد هذا التعليم أنه مكن الطالب من دراسة الفرع الذي يريده حتى لو لم يكن هذا الفرع متوفرًا في جامعات بلده، ومن عيوبه أنه لا يوفر سوى دراسة بعض الفروع التي يمكن دراستها عن طريق المراسلة كالآداب والعلوم الاجتماعية والفلسفية، كما أنه كان هناك اعتقاد سائد بأن الشهادة التي يحصل عليها الطالب ليست مرغوبة تمامًا من قبل المدراء وأصحاب الشركات عند بحثهم عن موظفين.



ثم جاءت الإنترنت التي لم تترك أي مجال من مجالات الحياة إلا وأثرت فيه وسيطرت عليه، لكنها - في بداياتها الأولى - لم تكن قد حققت هذا التطور الكبير الذي تشهده الآن في مجال الوسائط المتعددة Multimedia من صوت وصورة وغيرها من الوسائل التفاعلية، ولو أردنا التعرف على نصيب التعليم على الإنترنت في بداياتها لوجدنا أنه لم يختلف كثيرًا عن أسلوب الدراسة عن طريق المراسلة عدا أنه سرّع المراسلات بين الطلاب والجامعة، وبالتالي لم تغير الإنترنت - في تلك الفترة - كثيرًا في أسلوب التعليم بحد ذاته، وصارت الشهادة التي يحصل عليها الخريج تحمل كلمة Online. أي أن صاحبها حصل عليها عن طريق الإنترنت. هذه الكلمة تعني بشكل ما أن هذه الشهادة أقل شأنًا من الشهادة التي يحصل عليها طالب الجامعة العادية.

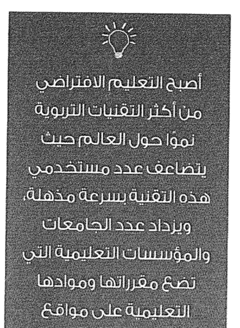
بعد ذلك تراجع مصطلح التعليم عن بعد ليسمح بتقدم مصطلح آخر أوسع وأكثر شمولية وهو التعليم الافتراضي، وهو نوع من أنواع التعليم عن بعد لكن بوسائل متطورة جدًا، حيث أثبت هذا النوع الجديد من التعليم جدارته ما أدى تدريجيًا إلى تقسيم التعليم في العالم إلى نوعين: التعليم التقليدي ويقصد به التعليم الجامعي الذي يألفه الجميع، والتعليم الافتراضي، وبعد التطور المذهل الذي حققته شبكة الإنترنت في مجال الوسائط المتعددة Multimedia وأساليب الاتصال والحوار عن بعد وجدنا أن التعليم الافتراضي يفرض نفسه كأكثر المستفيدين من هذه التقنيات الجديدة، وأصبحت الشهادات الجامعية التي تمنح من خلال هذا النوع من التعليم توازي الشهادات التي تمنحها الجامعات التقليدية.

وأصبح التعليم الافتراضي من أكثر التقنيات

التربوية نموًا حول العالم حيث يتضاعف عدد مستخدمي هذه التقنية بسرعة مذهلة، ويزداد عدد الجامعات والمؤسسات التعليمية التي تضع مقرراتها وموادها التعليمية على مواقع إلكترونية لتمكين أي دارس في أي مكان في العالم من الالتحاق ببرامجها الدراسية، وفي الولايات المتحدة ومنذ أن ظهر النظام التعليمي الذي أطلق عليه (Home Schooling) وانضم إليه أكثر من مليون ونصف المليون طالب يتلقون دروسهم في البيوت وأماكن العمل وحدها، يقوم أكثر من ألفي مؤسسة للتعليم العالي ببث برنامج (مسار دراسي) واحد على الأقل من برامجها على شبكة الإنترنت، وتتفاوت هذه الجامعات في عدد البرامج الدراسية التي تقدمها على الشبكة والتخصصات التي تتيحها.

وفي بريطانيا تم تأسيس شبكة وطنية للتعليم، تم من خلالها ربط أكثر من اثنين وثلاثين ألف مدرسة بشبكة الإنترنت، وتسعة ملايين طالب وطالبة، وأربعمائة وخمسين ألف معلم، وقد منح كل طالب وطالبة عنوانًا إلكترونيًا، وتم تدريب وتزويد عشرة آلاف مدرس بأجهزة حاسب (Laptop)، وتم توصيل مختلف المواقع التعليمية بهذه الشبكة، ويتم إرسال المعلومات والمواد التعليمية من موقع الشبكة الوطنية إلى المدارس، كما يمكن الحصول على المنهج الدراسي على شكل أقراص مدمجة، كما سعت كندا إلى عقد مؤتمر علمي متخصص في عام ٢٠٠٠ ضم أكثر من ثلاثمائة مندوب من مختلف دول أوربا وأمريكا الشمالية، وافتتحت على أثره جامعة «لافال» الإلكترونية، في مدينة كيبك الكندية للطلاب الراغبين في التعلم عن بعد لمواصلة تخصصاتهم، ويتابع آلاف الطلاب حاليًا دراستهم عن بعد، وهم يتواصلون مع أساتذتهم عبر الإنترنيت والبريد الإلكتروني.

ولم يقتصر الأمر على المؤسسات التعليمية بل شمل كثيرا من المنظمات الحكومية والشركات



العالمية التي بدأت في استخدام تقنية التعليم الافتراضي في تعليم وتدريب موظفيها، وبدأت في استخدام هذه التقنية لزيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية التي تقوم بها وللاستفادة القصوى من التقنيات والموارد المتاحة، وعلى سبيل المثال فإن شركة «آي بي إم» IBM وشركة «سيسكو» Cisco، وهما من أكبر الشركات العالمية في مجال تقنية المعلومات تستخدمان تقنية التعليم والتدريب الافتراضي لتدريب موظفيهم، وبذلك توفران مبالغ كبيرة، وفي عام ٢٠٠٠م وفرت شركة IBM ثلاثمائة وخمسين مليون دولار، فيما وفرت شركة سيسكو مائتين وأربعين مليون دولار من مصاريف التدريب.

ولم يقتصر الأمر على الدول المتقدمة في توظيف تقنية التعليم الافتراضي، فقد تم افتتاح الجامعة الإفريقية غير المنظورة بتمويل من البنك الدولي في عام ١٩٩٥م بدافع التقليل من الهجرات الواسعة للشباب الإفريقي وتهيئته للمزيد من المعرفة، حيث يعول الخبراء الدوليون كثيرًا على مستقبل هذه الجامعة كونها الحل الأمثل لتعميم التعليم الجامعي بين الأفارقة



وتأهيل الشباب منهم بعلوم العصر وتقنياته وتمكينهم من تخطي أزمات البطالة والفقر والهجرة.

وفي عام ٢٠٠٢م تم افتتاح الجامعة الافتراضية السورية التي تهدف إلى توفير أربعة مستويات من التعليم الجامعي العالمي للطلاب من مكان إقامتهم بواسطة شبكة الإنترنت، فهي تقدم شهادات جامعية من جامعات أوروبية وأميركية معترف بها دوليًا، وتوفر جميع أنواع الدعم والمساعدة للطلاب بإشراف تجمع افتراضي شبكي يضم خيرة الخبراء والأساتذة العرب في العالم، وتؤمن الجامعة طيفًا واسعًا جدًا من التخصصات الحديثة المتوفرة في مختلف الجامعات التي تتعاون معها. وقد تم تهيئة البنية التحتية لهذه الجامعة واختيار مقر مؤقت في مبنى وزارة التعليم العالي، وهي تستقبل المئات من طلبات التسجيل بها سنويا في التخصصات المختلفة.

ويعتمد التعليم الافتراضي على أنظمة وبرمجيات صممت لهذا النمط من التعليم بحيث تكون فعالة في تقديم المحاضرات الحية عبر الإنترنيت أو غير الحية (اللامتزامنة)، وهي ببساطة تتكون من عناصر سمعية

> في بريطانيا تم تأسيس شبكة وطنية للتعليم، تم من خلالها ربط أكثر من اثنين وثلاثين ألف مدرسة بشبكة الإنترنت، وتسعة ملايين طالب وطالبة، وأربعمائة وخمسين ألف معلم

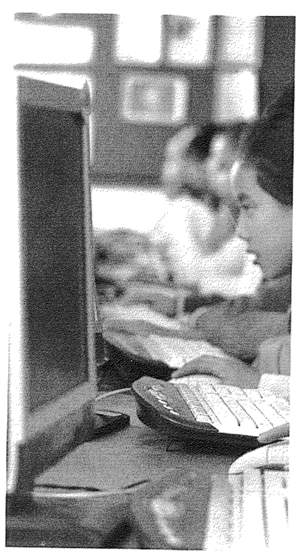
وأخرى بصرية مع مجموعة ارتباطات لتوفير مستلزمات المحاضرة من بيانات ومعلومات نصية، ولكي يدخل الطالب المحاضرة لابد من منحه كلمة مرور خاصة به تسمح له بالتفاعل مع مجريات المحاضرة من طرح أسئلة واستلام بيانات ومشاهدة صور وما إلى ذلك، وحتى يتم تنظيم المحاضرة وعدم تداخل الأسئلة صممت أنظمة التعليم الافتراضي لإظهار الأسئلة أمام المشتركين على الشاشة بحيث يتم الإجابة عنها في نهاية المحاضرة كي تتاح فرصة استمرار المحاضرة إلى النهاية.

أما بالنسبة للطلاب الذين لا يستطيعون المشاركة في المحاضرات الحية صممت لهم أنظمة النمط اللا متزامن لغرض زيادة تسهيلات المحادثة وطرح الأسئلة وخزنها ومن ثم الإجابة عنها في وقت لاحق، والنمط اللامتزامن هو الذي يتم فيه تزويد الطالب بكافة متطلبات الدراسة في أي وقت يناسبه شخصيًا وبعدد المرات التي يحتاج فيها للعودة إلى المواد الدراسية، وتعتمد الدروس اللاتزامنية على الشرح الذاتي ويقوم الطالب بتوجيهها، ويقوم الطلاب والأساتذة في هذه الدروس باستخدام البريد الإلكتروني، والمواقع المخصصة للنقاش وأية تقنيات تسمح لهم بالتواصل دون الحاجة للوجود في نفس الموقع في نفس الوقت، ثم توثق المحاضرة كاملة وتخزن في حقل خاص بمثابة المكتبة ليتمكن الطلاب من العودة إليها إن رغبوا في ذلك. كما يتم تصميم غرف إلكترونية خاصة بكل طالب يستطيع استخدامها للحديث مع أستاذه للاستفسار أو المناقشة، وتتضمن مجموعة الارتباطات على الصفحة الرئيسية كل المناطق الإلكترونية على شبكة البحث الخاصة بالمادة المطروحة للدراسة بحيث يتمكن الطالب من الرجوع إلى هذه الموضوعات لزيادة المعرفة في محاضرة ذلك اليوم، وبذلك يختصر جهد هائل كان من المتعذر إنجازه في الدراسة

التقليدية وخاصة في مجال البحوث والدراسات السابقة، ومن النقاط الإيجابية في المحاضرات الحية في التعليم الافتراضي حصول الطالب على كل مستلزمات المحاضرة مسبقًا كي يتمكن من التهيئة للمحاضرة وتكوين فكرة عن نمط الأسئلة وما إلى ذلك، كما أن هناك نظامًا خاصًا للامتحانات يقوم على أساس الوقت المحدد للإجابة، وهو يقترب من طريقة التعليم المبرمج، وهو نظام متعارف عليه في الدراسات الإلكترونية.

وبصفة عامة هناك الكثير من المميزات التي يوفرها التعليم الافتراضي منها:

- الجدوى الاقتصادية من استخدام تقنية التعليم الافتراضي التي تساهم في تخفيض تكاليف التعليم والتدريب للموظفين أو الدارسين المنتشرين حول العالم.
- خفض شديد في جميع النفقات الأخرى غير المباشرة مثل طباعة الكتب وتكاليف السفر ومصاريف ونفقات الإقامة التي تترتب على السفر وما شابه.
- القدرة على إتاحة التعليم لأكبر قدر ممكن من راغبي التعليم في أي مجال وفي أي بلد.
- انخفاض تكلفة التعليم يساهم في توفير التعليم بأسعار مخفضة للمستفيدين.
- الحد من تأثيرات العوامل السكانية والديموغرافية والتوسعات العمرانية.
- التخلص من عقبة الزمان وتحرير المستفيدين من الاختيار بين الدراسة والعمل، كذلك بالنسبة للمعلمين، إذ يمكن لكل منهم أن يمارس أعمالاً أخرى.
- توفير حلول جذرية لكثير من المشكلات التربوية مثل: تزايد أعداد الطلاب وعدم استيعابهم في الفصل، والفروق الاجتماعية والاقتصادية والعقلية بين المتعلمين، والنقص في عدد المعلمين المؤهلين.

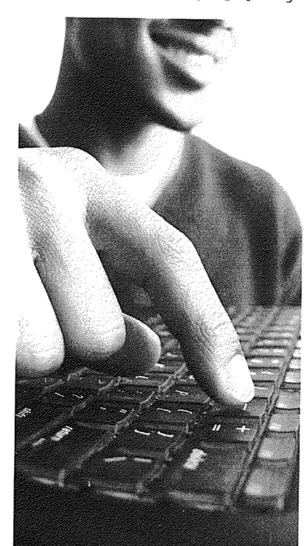


ويتطلب التعليم الافتراضي وجود بنية تحتية شاملة تتمثل في وسائل اتصال سريعة وأجهزة ومعامل حديثة للحاسب الآلي، كما يتطلب تأهيل وتدريب المدرسين على استخدامات التقنية والتعرف على مستجدات العصر في مجال التعليم، بالإضافة إلى توجيه المجتمع للاستثمار في بناء المناهج والمواد التعليمية الإلكترونية، وبناء أنظمة وتشريعات تساهم في دعم العملية التعليمية بشكلها المعاصر، كذلك بناء أنظمة معلومات قادرة على إدارة عملية التعليم بشكلها الجديد.

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لهذا النوع من التعليم في الدول المتقدمة إلا أنه مازال في مراحله الأولى في معظم دول العالم، ومازال



الكثير من الطلاب لا يحبذونه خاصة أنه يتم عن طريق الإنترنت، إذ إن الكثير من الطلاب يتخوفون من التعامل مع جهات تعليمية يفصل بينه وبينها آلاف الأميال، وقد لا يعلم لها مكانا محددًا، ويعتبره الكثيرون حتى وقتنا الحالي نوعًا من أنواع الغش الإلكتروني، وهم يحبذون أن تكون شهاداتهم الجامعية صادرة من جامعاتنا وبطريقة انتظامية معينة، ولا بد أن بعض طلاب الجامعات يبتسمون بسخرية، ويقولون إنهم يواجهون صعوبة في دراستهم في الجامعة العادية، فكيف بالدراسة عن طريق الإنترنت حيث لا تتعامل مع الأستاذ بشكل مباشر ولا مع طلاب وليس هناك جو جامعي أساسًا كالذي تعودنا عليه في الجامعات التقليدية ؟



والحقيقة أن هذا النوع من التعليم شبيه بالتعليم المعتاد إلا أنه يعتمد على الوسائط الإلكترونية، فالتعليم إذًا حقيقي وليس افتراضيًا كما يدل على ذلك مصطلح التعليم الافتراضي. يقول دوبس وفليب: «إن المتعلم «افتراضيًا» هو متعلم حقيقي لكنه يتعلم في بيئة إلكترونية»، ويؤكد هذه الحقيقة ريتشارد لويس حينما يتساءل عن طبيعة المعنى الدقيق لكلمة افتراضي (Virtual) فيجد أنها تعني شيئًا ليس حقيقيًا، ولكن هل التعليم باستخدام التقنيات الإلكترونية -كما يذكر- ليس حقيقيًا؟! وأنه يجب أن ننظر إلى النتائج لا أن ننظر إلى عدم ظهور هذا النوع من التعلم، ولا شك أن نتائج هذا التعليم توحي بوجود تعليم حقيقي ربما يواكب التعليم المعتاد.

وكلمة «افتراضي» هي ترجمة للمصطلح الأجنبي «Virtual»، وتعني أن المؤسسة التعليمية بما فيها من محتوى وصفوف ومكتبات وأساتذة وطلاب وتجمعات..إلخ جميعهم يشكلون قيمة حقيقية موجودة فعلاً لكن التواصل بينهم يكون من خلال شبكة الإنترنت. حيث يمكن أن يتألف الصف الافتراضي من طلاب موزعين ما بين أستراليا والسعودية ومصر والهند وسوريا، ويحضرون لأستاذ ما في بريطانيا ويتفاعلون معه «افتراضيًا»، إما مباشرة أو من خلال الخادم التقني الخاص بالمؤسسة، متحررين من حاجزي المكان والزمان.

ولذلك قد بدأ استخدام مصطلح «الحقيقة الافتراضية» (Virtual Reality) بدلا من مصطلح «افتراضي»، وأصبحنا نسمع الحديث عن المدن الافتراضية، والطرق الافتراضية، والرحلات الافتراضية، والصف الافتراضي وغير ذلك، وهذه عبارة عن حقائق واقعية سوف يتميز بها نمط الحياة في القرن الحالي.

والجامعات الافتراضية (Virtual Universities) مؤسسات أكاديمية تهدف

إلى تأمين أرفع مستويات التعليم الجامعي العالمي للطلاب من مكان إقامتهم بواسطة شبكة الإنترنت، وذلك عن طريق إنشاء بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تعتمد على شبكة فائقة التطور، وتقدم مجموعة من الشهادات الجامعية من أعرق الجامعات العالمية المعترف بها دوليًا، كما تؤمن كل أنواع الدعم والمساعدة للطلاب بإشراف تجمع افتراضي شبكي يضم خيرة الخبراء والأساتذة الجامعيين في العالم، والفرق بين الجامعة التقليدية والجامعة الافتراضية هو أن الجامعة الافتراضية لا تحتاج إلى صفوف دراسية داخل جدران، أو إلى تلقين مباشر من الأستاذ إلى الطالب أو تجمع الطلبة في قاعات امتحانية أو قدوم الطالب إلى الجامعة للتسجيل وغيرها من الإجراءات، وإنما يتم تجميع الطلاب في صفوف افتراضية يتم التواصل فيما بينهم وبين الأساتذة عن طريق موقع خاص بهم على شبكة الإنترنيت، وإجراء الاختبارات عن بعد من خلال تقويم سوية الأبحاث التي يقدمها المنتسبون للجامعة خلال مدة دراستهم

وكما شاع استخدام مصطلح الجامعة الافتراضية (Virtual University) وحجرة الدراسة الافتراضية (Virtual Classroom)، فقد شاع أيضًا استخدام مصطلح المتعلّم الافتراضي (Virtual Learner)، وإذا كنا قد سلمنا بعدم مناسبة استخدام مصطلح التعليم الافتراضي، فإنه من الأجدر أن نسلم بعدم ملاءمة استخدام مصطلح «المتعلم الافتراضي»، ولذلك يرى الكثير من العلماء خطأ هذا المصطلح وتصحيحه بمصطلح «المتعلم إلكترونيًا» نظرًا لأن الطالب (الإنسان) لن يتغير نوعه بتغير التقنية أو الأداة التي يستخدمها للتعلم، وإنما الذي تغير كيفية أو طريقة تعلمه.

وقد يكون من الضروري الإشارة إلى أن

يتطلب التعليم الافتراضي وجود بنية تحتية شاملة تتمثل في وسائل اتصال سريعة وأجهزة ومعامل حديثة للحاسب الآلي، كما يتطلب تأهيل وتدريب المدرسين على استخدامات التقنية والتعرف على مستجدات العصر في مجال التعليم

مصطلح المتعلم إلكترونيًا أو المتعلم الافتراضي مصطلح غير مستقر، فقد يطلق هذا المصطلح ويراد به المتعلم الحقيقي(Actual Learner)، وقد يطلق ويراد به المتعلم الإلكتروني (Virtual Learner) أو الـ (Virtual Student) وفي هذه الحال فإن المقصود هنا هو ما يعرف بالوكيل الإلكتروني (Virtual Agent) أو الـ(Cyber Agent) الذي يحل محل الطالب في الجلسات التعليمية عند عدم تمكنه من حضورها، أو رفيق الدراسة الافتراضي، (Virtual Companion) وهؤلاء في الحقيقة ليسوا طلابًا ولا رفقاء حقيقيين، فالطالب أو الرفيق الإلكتروني هنا عبارة عن برنامج إرشادي وتعليمي ذكي يتفاعل معه الطالب الحقيقي، فبدلًا من اختيار طالب حقيقي يمكنه اختيار طالب افتراضي يتشارك معه في الوصول إلى حلول للمشكلات، ويتبادل معه الأدوار، وكما أن هناك طالبًا افتراضيًا فهناك أيضًا المرشد الافتراضي (Virtual Tutor) ومساعد المعلم الشخصي الافتراضي (Virtual Personal



(Teacher Assistant).

والمعلم الافتراضي Virtual Teacherهو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونيًا، ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم. وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله، وغالبا لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بعدد المقررات التي يشرف عليها ويكون مسئولاً عنها وعن الطلاب المسجلين لديه.

وهناك الشراكة الافتراضية، حيث يمكن إنشاء شبكة لمؤسسات التعليم العالي في عدة دول بغرض التعاون في إنتاج وتوزيع مواد ذات أهداف تعليمية. ويشارك في ذلك الطلاب والأساتذة من بلدان مختلفة. ويسمح ذلك بتوسيع التعاون بين هذه البلدان في مجالات مختلفة، كالبحث والتعليم بما يشجع العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين المناطق والمجموعات المشاركة. إن الشراكة في التعليم الافتراضي تسمح بتساوي الفرص للجميع، والتطور الإنساني المتبادل والذي يسمح لأناس بعيدين أو في ظروف غير مشجعة من الحصول على المعرفة، وكمثال على ذلك هناك مشروع «أوديسيم» الذي يهدف إلى إنشاء شبكة لربط مؤسسات التعليم العالي الأورومتوسطية، ويهدف هذا المشروع عبر التعليم الافتراضي إلى توفير كميات كبيرة من المعرفةً لسكان المدن والأرياف في جميع الدول المشاركة. وقد عمل مشروع «أوديسيم» على أن يستفيد جميع سكان ضفاف البحر المتوسط من التغيرات التي يحملها مجتمع المعلومات، ويمتلك «أوديسيم» قاعدة تقنية عالية يمكنها أن تجمع بين تطوير مساحة التعليم الافتراضي ودراسة جودة بنية الشبكة المتاحة لتوفير الخدمات عبر الإنترنت والتي ستفيد جميع الشركاء.



ولكن بالرغم من المزايا العديدة للتعليم الافتراضي، فإن هناك العديد من المشكلات في استخدام وسائله؛ فمن النواحي التعليمية يعاني النظام التعليمي في معظم بلدان العالم الثالث من العديد من المشكلات، فضلًا عن محدودية تبني المؤسسات التعليمية في هذه البلدان لوسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة، في ظل تراجع مقومات العملية التعليمية، بما فيها ضعف مستوى إجادة أبنائها للغات الأجنبية، ومحدودية إمكانيات الاتصال بالإنترنت وهو ما يحول دون الاستفادة القصوى من الإمكانيات التعليمية للتعليم الافتراضي، ومن إمكانية الإفادة من المناهج والطرق التعليمية الحديثة المتوافرة من خلال هذه التقنية التربوية. وهناك العديد من المحاذير المرتبطة بالطبيعة

الموضوعية للإنترنت ومدى مصداقيتها، واختلاط الغث بالسمين من المعلومات على مواقعها... وهو ما يحتاج إلى وضع ضوابط لاستخدامها. فبينما تلعب شبكة الإنترنت دورًا رائدًا في تزويد الإنسان بالمعارف، فإنها تقدم للغشاشين من الطلاب أو الأكاديميين مادة غزيرة يمكن نسخها وطبعها وإضافتها إلى أعمالهم من دون ذكر المصدر. والأدهى من ذلك أن هناك مواقع إلكترونية بدأت بالعمل على الإنترنت لتزويد الطلاب بكل ما يشتهون من المعلومات المسروقة في أغلبها لكتابة تقاريرهم أو أبحاثهم مقابل مبالغ مالية.

وتشهد الجامعات في الولايات المتحدة وبريطانيا وأوروبا زيادة حادة في عدد المستفيدين من أعمال أسلافهم من الطلاب والباحثين، حيث تؤخذ نصوص بأكملها بل فصول منها، وتقدم على أنها أعمال طلابية جديدة، وقد انتقلت هذه الظاهرة إلى المدارس.

وقد أدى انتشار عمليات القرصنة المتواصلة من الإنترنت، إلى اضمحلال حدود الوازع الأخلاقي لدى مستخدميها، الأمر الذي قاد غالبيتهم، ومنهم كثيرون من ذوي النوايا الحسنة، إلى الاستفادة ومن دون خجل، من المعارف في خزائن الإنترنت، حيث توفر عمليات البحث البسيطة على محركات البحث حصول الطلاب بسرعة على المواضيع المطلوبة بسهولة واستخدامها.

وتعبر إحصاءات هيئات الامتحانات في بريطانيا عن اتساع هذه المشكلة، إذ سجلت عام ٢٠٠٦م، ٦٩٥ حالة انتحل فيها الطلاب المتحنون في تقاريرهم وأبحاثهم بعض النصوص، بينما انتحل ٢٢٧ نصوصًا كاملة أرجعوها إلى أنفسهم. وأصدر المجلس المشترك للشهادات في بريطانيا في شهر مايو من العام ٢٠٠٦م ضوابط تلتزم بها المدارس بشأن الانتحال بعد أن اعترف بأن عمليات الغش الراهنة بسرقة المواضيع تهدد مصداقية الامتحانات.

وتنتشر أنواع المواقع التي تساعد الطلاب وتدرسهم، أو يكتب لهم مدرسون «خصوصيون» أبحاثهم مقابل أجور، وبذلك يحمل البحث اسم الطالب في الوقت الذي قام بإعداده أستاذ! وقد حدا هذا بالتربويين في أستراليا إلى تأسيس رابطة التدريس الأسترالية لوضع ضوابط للتدريس والتعليم على الإنترنت من جهة ومراعاة الجوانب الأخلاقية لمنع سرقة النصوص أو الانتحال.

وكتب الدكتور وليام ماكيث رئيس كلية بريسبوتريان للسيدات في سيدني مقالة منتصف شهر يونيو من العام الماضي في صحيفة سيدني مورننغ هيرالد الأسترالية، ناشد فيها المدارس والجامعات بالتمعن في دراسة التقارير المقدمة من الطلاب لمنع السرقات الأدبية. ورغم توافر بعض صور الحماية: كقانون حماية الملكية الفكرية وبرامج تكنولوجية للحفاظ على سرية المعلومات (التشفير الإلكتروني، والبصمة الإلكترونية، والتوقيع الرقمي)، فإن التوعية والوازع الديني والأخلاقي يظل يلعب الدور الرئيسي في نجاح التعليم الإلكتروني.●

المراجع:

- فتح الباب عبد الحليم سيد وآخرون، ثورة المعلومات والتعلم دليل عمل لبرامج مركز مصادر التعليم، القاهرة،١٩٩٢.
- علي حويلي، نظام التعليم عن بعد يسهم في حل أزمات البطالة والفقر والهجرة، مجلة النور، العدد ١٢٤، أيلول ٢٠٠١.
- حسن السوداني، التعليم الافتراضي تقنية تربوية أم طريقة تدريس؟ www.iraqcp.org
- أودسيم-التعاون الجامعي المفتوح عن بعد بين أوروبا، إفريقيا والشرق الأوسط www.eumedis.net



في كوريا الجنوبية

تعلم اللغة العربية بوابة المستقبل !

تحاول الطالبة ليلى أن تتذكر كل حرف تعرفت عليه في الكتاب، على أمل أن تكمل بعض الكلمات العربية القليلة لتصيغ جملة تعبر عن إعجابها بثقافة ولغة أناس يعيشون على بعد آلاف الأميال من محل إقامتها في قلب العاصمة الكورية الجنوبية، سيول. تقول ليلى، البالغة من العمر ٢٣ عامًا، باللغة العربية لصحيفة إيجبشين جازيت: «أناس قليلون هنا يتحدثون باللغة العربية، ومن ثم أشعر بأنني سأكون متميزة بكل معنى الكلمة».

المصدر: صحيفة إيجبشين جازيت، ٢ يوليو ٢٠٠٩

الكاتب: إدارة التحرير

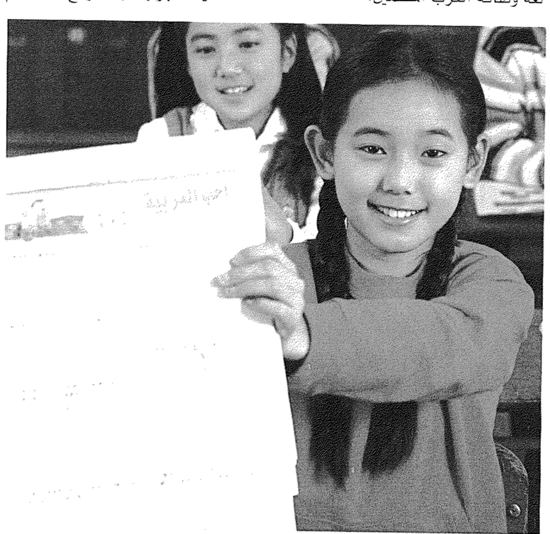
ترجمة: أحمد أبوزيد محمد- القاهرة



لكن بالنسبة لـ«ليلى»، الفتاة الكورية الجنوبية الجميلة، التي انتظمت مع آخرين في دورات صيفية في جامعة هانكوك لتحسين إتقانها للغة العربية، لا تعتبر دراسة لغة العرب مجرد وسيلة للتميز الشخصي، وإنما هي أيضًا بوابة نحو المستقبل، حيث تسعى للتوافق مع عالم تتمازج فيه الحضارات. ويومًا بعد يوم، يتزايد الاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية في هذا البلد الشرق آسيوي، البالغ تعداد سكانه ٥٠ مليون نسمة. فقد أُنشئ قسم للغة العربية في أربع جامعات كورية كبرى خلال الـ ٢٥ عامًا الماضية، ما يمنح الكوريين بعض المعلومات عن لغة وثقافة العرب المسلمين.

وقد ازداد الاهتمام بالثقافة العربية للغاية في أعقاب هجمات الحادي عشر من سبتمبر على برجي مركز التجارة العالمي في عام ٢٠٠١. لكن اهتمام الكوريين يختلف عن اهتمام الغرب بهذه الثقافة. يقول جيونج- مين سيو، الأستاذ بقسم الدراسات الشرق أوسطية والإفريقية في جامعة هانكوك: «نحن لا ندرس الثقافة العربية بهدف انتقادها والبحث عن مثالبها وتلمس عيوبها كما يفعل الآخرون، بل على النقيض من ذلك، نهدف إلى زيادة فهمنا لهذه الثقافة، وليس أكثر».

والحقيقة أن قصة جيونج- مين سيو الشخصية تعتبر بمثابة نموذج للاهتمام

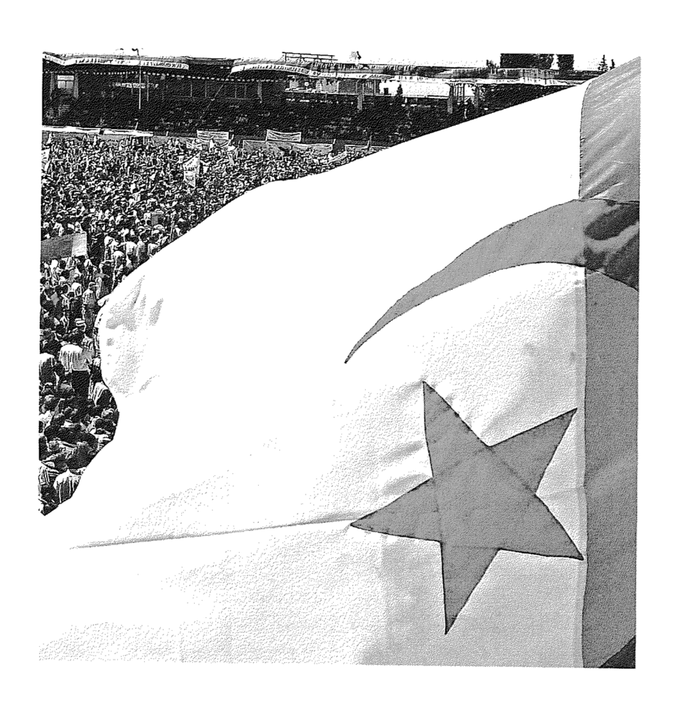


الكوري الجنوبي المتزايد باللغة العربية الذي بدأ يسري بين كثيرين في السنوات القليلة الماضية. فبعد أن حصل سيو على شهادة الدكتوراه في العلاقات الدولية من جامعة أكسفورد منذ سنوات مضت، قرر الرجل، البالغ من العمر ٤١ عامًا، تغيير دراسته ودراسة اللغة العربية. فزار مصر وعدة دول عربية أخرى عشرات المرات، حتى أصبح يعرف هذه البلاد، في بعض الحالات، أكثر من بعض العرب.

يقول سيو: «إن الكوريين يتململون بحثًا عن سبيل ثالث. فبعض الناس قد ملوا من التوجه نحو الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا طلبًا للعلم. إنهم يرغبون في البحث عن المعرفة في مكان آخر». وقد تكون هذه أخبارا طيبة لكثير من العرب ذوي العقلية القومية، الذين ظنوا فيما مضى أن العربية كلغة قد ذوت وأن ثقافة العرب قد خرجت بالفعل من المنافسة القوية بين ثقافات العالم. ومع ذلك، ليس لدى الكوريين أية أوهام بشأن أسباب دراسة اللغة العربية. فهم لا يخفون حقيقة أن التجارة والبترول العربي تقفان وراء هذا الاهتمام. فالتجارة مع الدول الشرق أوسطية تمثل ١٢ في المائة من إجمالي تجارة كوريا الجنوبية. يقول المدير العام لمكتب الشؤون الإفريقية والشرق أوسطية بوزارة الخارجية الكورية، يانج سام ما: «نحن لا نتحدث عن صفقة فول سوداني هنا، وإنما نتحدث في الحقيقة عن حجم تجارة يبلغ نحو ٨٠ بليون دولار أمريكي سنويًا». وفي نفس الوقت، تستورد كوريا الجنوبية حوالي ٨٠ في المائة من احتياجاتها من مصادر الطاقة من الشرق الأوسط.

ويوضح هذا، إلى حد ما، لماذا ترتعد كوريا الجنوبية من فكرة احتمال توجيه ضربة وشيكة ضد المواقع النووية في إيران. فقد صرح يانج سام ما لصحيفة إيجبشين جازيت بأن «أدنى مشكلة تقع في الشرق الأوسط تترك آثارها القوية هنا». لكن قصر الاهتمام الكوري باللغة العربية على قضايا التجارة والنفط يمثل نوعًا من عدم التقدير للتغيرات التي تحدث في المجتمع الكوري في الوقت الحاضر. فهناك طلب متزايد على المتحدثين باللغة العربية في كوريا الجنوبية، الأمر الذي يؤهلهم للحصول على وظائف ذات رواتب ممتازة.

وتتقن إحدى مساعدي السيد/ يانج سام ما التحدث باللغة العربية، ومن ثم استطاعت الحصول على وظيفة في وزارة الخارجية بسهولة. بل وحصل زملاؤها في الكلية على وظائف رائعة أيضًا. وقد كان هذا هو السبب وراء وصول مريم إلى مكانة مميزة في قسم الدراسات الشرق أوسطية والإفريقية في جامعة هانكوك. فقد جلست الفتاة الكورية، البالغة من العمر ٢١ عامًا، على الكرسي أمام جيونج-مين سيو، الأستاذ في الدراسات الشرق أوسطية والإفريقية بجامعة هانكوك، وأجرت معه محادثة باللغة العربية، متمنية أن تحصل على درجة الماجستير في تلك اللغة بعد أن حصلت على درجة البكالوريس هذا العام. وتقول مريم، التي تشعر بالفخر باسمها العربي: «كان أبي قويًا ومصرًا في رغبته أن أدرس اللغة العربية، وكان يخبرني دائمًا أن بوسعي أن أعثر على وظيفة طيبة للغاية في كوريا من خلال إتقاني للغة العربية».



تعقيبًا على ملف التعليم في الجزائر

التعجل بالتعريب أورث الاستقطاب اللغوي الحاد

ورثت الجزائر بعد نيلها الاستقلال في ٥ يوليو ١٩٦٢م وضعًا ثقافيًا متخلفًا ومعقدًا في نفس الوقت. فمن جهة تفشي الأمية وانتشار الجهل، ومن جهة أخرى طبقة محدودة مثقفة باللغة العربية انحصر نتاجها الأدبي في تمجيد الثورة والخطاب الديني التقليدي البعيد عن إنتاج الفكر، ومن جهة ثالثة طبقة من المثقفين لكن باللغة الفرنسية (فرانكفونيين) وضعتهم وسيلة تعبيرهم في الذاكرة الجماعية لعموم المواطنين في خانة نتاج مرحلة استعمارية طويلة وحصيلة جهود إضعاف الوحدة الوطنية خلال الثورة بتغريب أبناء الوطن لغويًا عن أصولهم.

علي بعورة
الجزائر

لذلك كان واضحًا أن المجتمع الجزائري يواجه مشكلة التعددية اللغوية واللهجات المحلية مع ما تعنيه من مخاطر وجود تباينات عميقة في المنطلقات الفكرية والأيدولوجية لكل فئة، وأن الأمر أصبح فعلاً في تقدير السلطات بحاجة حقيقية إلى ما سمي «الثورة الثقافية» للوقاية من عواقب الاختلاف اللغوي وآثاره السلبية على وحدة الفكر والهدف والانتماء وذلك من خلال تنظيم حملة واسعة النطاق من أجل التعريب، أي تعميم استعمال اللغة العربية في المجال الدراسي التربوي، والمجال المهني الوظيفي وأيضًا على مستوى المحيط الاجتماعي، وبالرغم من الطابع المرحلي والتدريجي لحملة التعريب إلا أنه شابها نوع من التسرع من قبل بعض المتحمسين الذين استعجلوا عملية التغيير لاسترجاع مقومات الشخصية الجزائرية كمظهر تأكيد على الاستقلال السياسي للبلاد مما أدى إلى عدم الانضباط بقواعد التطبيق المرحلي لعملية التعريب فبرزت مؤشرات صراع جديد في جزائر الاستقلال ظاهره لغوي وباطنه مصلحي. فالإحلال غير المتبصر للمواطنين «المعربين» أوجد المخاوف لدى موظفي أجهزة الدولة والإدارات العامة والمصالح الوزارية والدارسين باللغة الفرنسية حيث بات الأمر يتعلق بمستقبلهم الوظيفي بل وبمصير حياتهم.. حيث إن هذا الإحلال المتسرع والمستند إلى قرار سياسي قد تم على حساب أصحاب الخبرة الطويلة والكفاءة لذلك لم تسلم العملية من الانتقادات بعضها كان موضوعيا والبعض الآخر أفرط في تسويف قرار التعريب بشكل مبالغ فيه حتى تشكلت من كل هؤلاء جبهة تتألف من عديد من النخب الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية التي لم تكن في حقيقة أمرها معادية كلها لسياسة التعريب كمنهاج ولكن كون نظرتهم إلى طبيعة عملية التعريب كانت نظرة عداء إلى من اعتبروه سببًا مباشرًا في تدني مراتبهم الوظيفية أو فقدان مناصبهم ومكانتهم الاجتماعية، ومن هنا كانت البداية لانعكاس تداعيات مسألة ثقافية أريد لها أن تأخذ شكل أو أسلوب «الثورة» على الحياة السياسية والاجتماعية في البلاد،

فتحول الأمر إلى قضية لغوية حملت فيما بعد كل معالم الصراع الثقافي.

استعانت السلطات الجزائرية من أجل الانطلاق السريع في عملية التعريب خلال السبعينيات بالشباب صغير السن ممن تلقوا تعليمًا متواضعًا باللغة العربية، وقامت بتوظيف مواطنين متواضعي التحصيل الدراسي من حملة الشهادات الابتدائية والإعدادية في مناصب المسؤولية في مختلف المجالات حتى الدبلوماسية منها فانعكس أثر ذلك مباشرة على مستويات الأداء والخدمة، ومنه لم يكن مستغربًا والحال هكذا أن تلجأ السلطات إلى اعتماد أساليب إدارية بالغة التعقيد والتطويل أمام المواطنين البسطاء للتغطية على عيوب الأداء ونقص الخبرة، كما لم تكن عملية تعريب البرامج الدراسية والوثائق الإدارية ومختلف المستندات تجري بمفردات عربية سليمة وبدت مترجمة حرفيًا عن اللغة الفرنسية بعبارات ركيكة أظهرت اللغة العربية في حد ذاتها قاصرة على استيعاب مفردات الحياة العلمية والعملية.

كانت سلبيات التعجيل بعملية التعريب مبررات أكثر من كافية أمام الفرانكفونيين للتقليل من شأن «المعربين» ومن خلالهم باللغة العربية حيث روجوا أنها ليست سوى لغة أدب وشعر ولا تصلح لشيء آخر سوى لخطبة صلاة الجمعة، في المقابل كانت الإصدارات الدورية الفرنسية بما حملته من مظاهر الإبهار شكلاً ومضمونًا عامل جذب كبير للشباب المراهق، كما وجد الدارسون بالثانوي والجامعات أنفسهم مضطرين إلى استيعاب اللغة الفرنسية لإعداد بحوثهم حيث كان الاعتماد كبيرًا على المراجع الفرنسية المختصة في كل المجالات ولم تكن أبدًا مسألة الحصول عليها تمثل يومًا مشكلة لوجودها في المكتبات بكميات وفيرة وبأثمان رخيصة. فكان من أثر ذلك أن أفرزت الجامعة الجزائرية خريجين «متفرنسين» أكثر منهم «معربين» لتضيع بذلك جهود سني الدراسة الأولى في التعريب.

منذ هبوب رياح الديمقراطية في الجزائر أواخر

الثمانينيات برز مفهوم التعددية سواء في المجال السياسي أو الاجتماعي وأيضًا الثقافي. فإلى جانب جهود التمكين للغة العربية وتمسك المتفرنسين ببقاء الفرنسية لغة حية أولى تحت مختلف المبررات وعلى رأسها العلاقات المتشابكة بين البلدين نتيجة التراكمات التاريخية برزت الدعوات المتشنجة لإعادة الاعتبار للثقافة الأمازيغية لغة وفنونًا وتراثًا في سياق المطالبة بالاعتراف بالأمازيغية جزءا لا يتجزأ من الهوية الجزائرية، كان لزامًا على السلطات تحت وقع المطالبات الحادة المعبر عنها في كثير من الأحيان بالعنف أن تعترف باللغة الأمازيغية لغة وطنية في الدستور، وكان نتيجة ذلك ظهور مؤلفات وكتب أمازيغية وأعمال فنية (أغان، أفلام سينمائية) وأخيرًا ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية، بالإضافة إلى إدخالها في مراحل التعليم الأولى بالمدارس في منطقة القبائل.

لقد أفرزت هذه الظروف وضعًا ثقافيًا أعاد الأمور في بعض جوانبها إلى نقطة البداية، اللغة العربية لم تحقق الانتشار المأمول كما لم تتخلص بعد من مزاحمة اللغة الفرنسية في كل المجالات - باستثناء سلك العدالة الذي يصدر كل وثائقه باللغة العربية - واستقطبت الأمازيغية من جهتها الملايين من أبناء ولايات منطقة القبائل المتأثرين أصلاً بنمط الحياة الفرنسية، وفي كل الأحوال بقيت اللغة الفرنسية لغة فاعلة في حياة المجتمع الجزائري عمومًا وفي يوميات أفراده، وقاسم مشترك بين كل المواطنين حيث لا يجد التلفزيون الجزائري مثلاً أي حرج في بث الأفلام الفرنسية والبرامج الأجنبية المدبلجة بالفرنسية دون كتابة أي ترجمة لها باللغة العربية للعلم مسبقًا بإتقان المواطنين كبارًا وصغارًا لهذه اللغة، فالمجتمع الجزائري يعيش شرخًا لغويًا هائلاً، ويبدو حائرًا بين عدة لغات ولهجات تفتت توجهاته وتجعله عاجزا عن الاستفادة من فضائل ومزايا التراكم التاريخي، وفي ذلك يؤكد بعض كبار المثقفين الجزائريين «أن الأموال وحدها غير كافية لإحداث نهضة ثقافية بدون لغة وطنية واحدة وموحدة» أي لغة جامعة تميز مسيرة الأمة عن بقية الأمم، وتفيدها في الارتباط بالمحيط الثقافي الذي يسجل انتماءها، ولكن بدون تجاهل وجود لهجات محلية تبرر أصالتها وجوب الحفاظ عليها كجزء من التراث التاريخي الذي ينبغي تطويره. إن عدم توفر شرط وجود لغة وطنية واحدة موحدة بالجزائر يفسر صعوبة أن يتذكر المرء اسم مطرب أو أديب واحد كان قادرًا على جمع كل الجزائريين عربًا وبربرًا.

مهما تكن لغة التعبير فإن الحديث عن الوضع الثقافي يسوق إلى الحديث عن مدى وجود ما يعرف بالصناعات الثقافية، أي الصناعات التي تنتج وتوزع الإنتاج والخدمات الثقافية. وهي - حسب نص تعريفها في اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي المعتمد لدى اليونسكو في خريف ٢٠٠٥ - تلك التي يتبين عند النظر في صفتها أو أوجه استعمالها أو غايتها المحددة أنها تجسد أو تنقل أشكالاً للتعبير الثقافي بصرف النظر عن قيمتها التجارية ويدخل بذلك في الصناعات الثقافية النشر المطبعي والإنتاج السينمائي والموسيقى والإنتاج السمعي والبصري والمتعدد الوسائط كما يدخل في عداد هذه الصناعات أيضًا الحرف اليدوية والتصميم بالإضافة إلى مجالين ليسا من الصناعات الثقافية بالمعنى الدقيق لكن لهما أوجه شبه بها كالإدارة التي تؤدي إلى نشوء الشركات، وصناعات الإبداع التي تعني الديكور والهندسة المعمارية وشتى الفنون التشكيلية والاستعراضية. وفي الحالة الجزائرية يكاد يكون هناك إجماع على أن هناك ضعفا في الأداء الثقافي بسبب قلة الاهتمام بالمسارح ودور السينما والفضاءات الثقافية، وأن الصناعة الثقافية بالجزائر غير منظمة وهناك من لا يعتقد بوجودها في البلاد، وأنشطة المراكز الثقافية غير دائمة والأعمال الثقافية محدودة وضئيلة جدًا بالإضافة إلى كون بعضها يتم بشكل فردي وذاتي، وهو نفسه الأمر بالنسبة للكتاب الذي ظل يخضع لحسابات تجارية وضعته بعيدًا عن صنع الحدث الثقافي أو تشكيل الرأي والوعي الحقيقي لسنوات طويلة باستثناء ما عرفته مناسبة «الجزائر. عاصمة الثقافة العربية ٢٠٠٧» حيث وضع برنامج لطبع ١٠٠٠ عنوان جديد بدعم مباشر من وزارة الثقافة وتم بالفعل طبع ١٠٢٢ كتابا في مختلف المجالات باللغة العربية ولكنها تبقى مبادرة مرتبطة بمناسبة يصعب توقع تكرارها، لذلك تبدو الحاجة ماسة لوضع أسس حقيقية للصناعة الثقافية تبدأ من تكوين نظرة استراتيجية للثقافة، ورعاية الدولة بشكل مطلق لحماية المثقفين وتشجيعهم في إطار أجواء سياسية وظروف مادية تضمن نمو وتطور نشاطهم، وإنشاء وتشكيل الأجهزة والمؤسسات التي تعمل على نشر الفعل الثقافي في يوميات المواطنين بصفة منظمة ودائمة.



في مقرر التربية الإسلامية

الواجب تعليم الإيمان قبل القرآن

أهداف تدريس مواد التربية الإسلامية في التعليم العام رائعة ومبنية على أصالة وقابلية للتحقيق، ولكن نسبة عالية من المخرجات سيئة لا تمثل تلك الأهداف ولا تعكس حقيقتها في الواقع، فأين الخلل؟

الطالب ليس محل اتهام في تحمل كل المسؤولية عن عدم تحقيق أهداف ما تعلم، لأن له مصادر تلقي متعددة ومختلفة، وهو كائن حي عاقل مفكر يتأثر ويؤثر، فإذا استبعدنا الطالب من فشل تحقيق الأهداف، وجب علينا العناية بوسائلنا وإعادة النظر فيها من أجل إصلاحها، إن الخلل يكمن في نظري في الحلقة الوسطى بين الأهداف والمخرجات، فالوسيلة عاجزة عن تحقيق الأهداف في حياة المتلقين والمستفيدين، ويكفي بالسنوات الماضية مقياسًا للفشل ودافعًا لإعادة النظر في تلك الوسائل، التي أهمها المقرر ثم المعلم، فالمقرر هو الوسيلة الأهم لنقل الأهداف إلى المتلقي، وترجمتها في نصوص تربوية يتلقاها الطالب ويتفاعل معها ليمثل مخرجًا سليمًا لها. إذًا لا بد من إعادة النظر في مضمون المقررات لتقدم حلولاً لمشاكل العصر وتحدياته، وتصنع جيلاً قادرًا على مواجهة الأزمات الفكرية والعقدية الجديدة التي يعاصرها مسلم اليوم، وليست التي عاشها أجيال قبله قُدمت لهم الحلول المناسبة لمشاكل عصرهم وصنعت منهم أمة عقيدة تجاوزت بثبات التحديات التي كانوا يواجهونها. إن القرآن هو القرآن، والسنَة هي السنَة، وحلول المشاكل المتجددة فيهما قطعًا، ولكن المسؤولية تقع على عاتق قادة الفكر والعلماء المعاصرين في تقديم الوقاية والعلاج والحلول الناجحة للمشاكل المعاصرة وتحقيق أهداف التربية الإسلامية الجميلة بلغة الواقع وأسلوب العصر.

حمد حسين الجعيدي
الخرج



إن الإمام محمد بن عبدالوهاب -رحمه الله- نجح في دعوته لأنه اهتم بمشاكل جيله ومجتمعه وعالج بأصول ثابتة مشاكل عقدية وانحرافات فكرية قائمة في زمانه، وهي الآن في التعليم العام في مدارسنا تأخذ من مقررات التوحيد في التربية الإسلامية حيزًا كبيرًا - وهذا جيد - ولكنه على حساب معالجة انحرافات عقدية موجودة أو متوقعة تفرزها معطيات العصر ووسائله وتواصل شعوبه بالانفتاح الحادث اليوم والمتطور في المستقبل.

(تعلمنا من رسول الله صلى الله عليه وسلم الإيمان قبل القرآن) هكذا قال الصحابة الكرام. وبهذا تخرجت شخصياتهم المتزنة. إن أساس العقيدة في توحيد الألوهية الإيمان

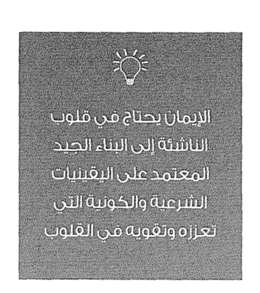


بتوحيد الربوبية، ولذا نجد القرآن الحكيم انطلق من هذا الرصيد في قلوب الناس للإلزام بتوحيد الألوهية، وهذا أمر منطقي جدًا، ولكن إذا كان الخلل في توحيد الربوبية - وهي أزمة قائمة في العالم اليوم في العقيدة- والمقررات تكاد تخلو منه - مع نص الأهداف على ترسيخ العقيدة في نفوس الناشئة - وتتجاهله تأصيلًا وتأكيدًا بعدم استخدام معطيات العلم وما وعد الله به من الفتوح العلمية في الكون والأنفس، وهو أمر واقع اليوم، يزيد اليقين ويثبت توحيد الربوبية في القلوب ويجعل الطالب قادرًا على مواجهة بعض الفلسفات الحديثة في ذلك والتي تبتعد به عن الحقيقة. إن القرآن يقرر توحيد الربوبية ويؤكد عليه ويلفت النظر والفكر إلى ما يقويه في النفوس، ولم يهمله كما تهمله مقرراتنا مع شدة الحاجة إليه في هذا العصر، معتمدة على الفطرة التي لولا أنها لا تنحرف لما احتاج الناس إلى الرسل عليهم السلام.

نجد في كتاب التوحيد المقرر أن الهدف غرس العقيدة الصحيحة في نفوس التلاميذ وهو هدف أساسي ورائع، ويبدأ في مقرر التوحيد في الصف الأول الابتدائي بتوحيد الربوبية وهذا جميل ومهم ولكن لا يعدو الأمر عبارات يحفظها الطالب ويكررها دون أن تزيد على ما فطر عليه شيئًا جديدًا يمكّن العقيدة من قلبه ويثبت توحيد الربوبية في نفسه حتى يواجه به التحديات في المستقبل، ثم ينتهي الاهتمام بتوحيد الربوبية عند هذا الفصل الدراسي من الصف الأول الابتدائي. ولا يرجع إليه إلا في الصف الأول الثانوي بطرح يحتاج إلى اهتمام أكثر. وما بين الأوليين وما بعدهما يبدأ الطالب مشوارًا طويلًا مع توحيد الألوهية، وشيء من توحيد الأسماء والصفات، وهذا مهم جدًا، مع أن كثيرًا من الموضوعات تعالج قضايا أكثرها لا يعيشها الطالب في حياته اليومية، أو تكررها.

والوقاية خير من العلاج، ونحن نريد

أن تتمتع الناشئة بالوقاية والمناعة وصناعة الحماية المكتسبة التي تجعل منهم أصحاب مبادئ سامية وأفكار واعية ونقد بناء وتعايش مثمر مبني على التعارف والتعاون بمحافظة على الهوية عن قناعة وحب للآخرين ما يحبون أن يكونوا عليه من الحقيقة من غير إكراه. ولن يحصل هذا إلا ببناء المقررات التي تعنى بالعقيدة والتوحيد على الحصانة والتعزيز لليقين الفطري في القلوب، ليبقى الطالب سويًا يقبل الصحيح ويدع الزائف، ويعمل الخير ويترك الشر ويدرؤه عن بصيرة ووعي، لا عن تقليد يتحطم على صخرة الشبهات. فبناء الإيمان في النفوس وتعزيزه لا يكفي ما لم يكن عند الطالب دراية بأن الامتحان للإيمان سنة جرى بها القدر إذا اقتضى الأمر الفتنة والتمحيص والتمييز بين المدعي للإيمان والمؤمن عن وعي. ﴿ألم. أحسب الناس أن يتركوا أن يقولوا آمنا وهم لا يفتنون﴾ هذا منطلق حقيقي يفرض العناية بالإيمان تأكيدًا وتثبيتًا، ووقاية وحصانة. فالإيمان الموروث عادة نشأ عليها الطالب، أو المعتمد على الامتداد الفطري الراكد في بيئة إسلامية لا تعززه ولا تعنى به وقاية وزيادة، قد يتأثر سلبًا بالمحكّات التي سيواجهها حتمًا في عالم الحياة اليوم الذي يتسم بالتداخل والتبادل وسرعة التواصل. وفي عالم المادة المحسوس كل مشروع حضاري ينشأ لخدمة المستفيدين منه ما لم يحظ بالتشييد الجيد والصيانة الدورية ينهار وتنعدم فائدته، بل ربما يفرز عواقب سلبية تأتي بالضرر على من أنشئ لأجله. وكذلك الإيمان يحتاج في قلوب الناشئة إلى البناء الجيد المعتمد على اليقينيات الشرعية والكونية التي تعززه وتقويه في القلوب، والمبثوثة في الإنسان ومن حوله، يتوصل بها إلى ربه ويتعرف من خلالها على أسمائه، وتزيده الامتحانات والشبهات ثقة بسلامة سيره في طريق الإيمان



الصحيح، ويتجاوزها بثبات يورث الصلابة في التمسك بالحقيقة الإيمانية التي يجدها.

وعلى هذا اقترح التالي:

العناية بتوحيد الربوبية، فالإيمان بالربوبية هو المدخل إلى توحيد الألوهية. فلن يثبت توحيد الألوهية إلا على قاعدة مكينة صلبة من توحيد الربوبية، فإن من يرسخ يقينه بتفرد الله بالخلق والملك والرزق والتدبير لا بد أن يتوجه بدعائه وعبادته إليه وحده وإلا فهو التناقض البين. وقد صرح الشيخ محمد بن عبدالوهاب أن توحيد الربوبية: «هو الأصل، ولا يغلط في الإلهيّة إلا من لم يعطه حقه» وهو ما يطلق عليه توحيد المعرفة والإثبات، أو التوحيد العلمي، أو التوحيد الاعتقادي، وكل هذه التسميات لتوحيد الربوبية كافية في العناية به تعلمًا وتعرفًا على الله من خلال خلقه وذلك بتضمين المقررات ما يعزز توحيد الربوبية في القلوب، بالاستفادة من توجيهات القرآن في لفت النظر وإعمال الفكر في الكون والنفس، وهي كثيرة في نصوص الشريعة مهمل في صفحات المقررات التي بين أيدي طلابنا اليوم، والفتح العلمي اليوم تحقيق للوعد المسطر في القرآن: ﴿سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم﴾ ومجامع الإعجاز العلمي وهيئاته تملك ثروة كافية في تزويد مناهجنا بالمقروء والمشاهد مما يخدم هذا الاتجاه



ويحقق أهدافه. فيجب ألا تخلو مرحلة من مراحل التعليم العام من التأكيد عليه والعناية به بما يتناسب ومراحل النمو فيها، وإن كنت أرى أن يعتنى به أكثر في المرحلة المتوسطة بالإضافة إلى الصف الأول ثانوي في تدرج ينمو مع الطالب ويسمو بتفكيره.

أسماء الله تعالى يجب أن تدرَّس برؤية تربوية أكثر من أن تكون معلومات علمية في جدل كلامي قد لا يحتاجه الطالب في حياته الإيمانية. فتدرّس معاني أسماء الله تعالى وتربط بأثرها في الحياة ليتعرف الطالب على أسماء ربه من خلال خلقه سبحانه، فيرى الله في الوجود بقلبه وفكره وعقله ووجدانه. فإذا علم أن الله تعالى في اسمه هذا يعني الإله، أي ذو الألوهية على خلقه أجمعين، وأن الإله هو المعبود، ذو الأمر المطاع، وعلم أن لله تعالى أمرين، أمرًا كونيًا، وأمرًا شرعيًا يلتقيان عند حقيقة واحدة في التنفيذ وهي التعبد والانقياد لأمر الله، لأنه الله، وربط هذا بانتظام الكون، من الذرة إلى المجرة، وتأدية كل عنصر وظائفه بما ضُمِّن من خصائص وأن ﴿ربنا الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى﴾ الهداية للعبادة التي فطر عليها الكون ولن يحيد عنها إلا بأمر آخر، والهداية في سورة الفاتحة التي نسألها بما متعنا به من حرية الاختيار وكلفنا به من حسن الاختيار للننسجم مع الكون في اتجاهه إلى الله، سيدرك المتلقي عندئذ معنى الله في اسمه العظيم هذا، وأدى أثره التربوي في نفسه ورأى كل شيء على حقيقته من خلال إدراك معنى هذا الاسم الأعظم، فأيقن بالقدر وعلم أن معنى ﴿إنا لله وإنا إليه راجعون﴾ هي حقيقة الألوهية التي فطر عليها الكون وتطلب من الإنسان، فيصح نظره للأشياء ويزداد يقينه. ويقال مثل هذا في اسمي الله تعالى: الرحمن الرحيم، ومع ما يحملان من معاني السعة والكثرة في تركيبهما اللفظي ودلالات اللغة، وأنهما يلتقيان عند معنى واحد هو الرحمة، وأن الجمع بينهما في أكثر من موضع في القرآن يعني زيادة تصوير في سعة رحمة الله تعالى، بما يعكس ذلك من آثار تربوية في حب الله تعالى والقرب منه. وقل بفقه وعلم مثل ذلك في أسماء الله تعالى لتتحقق التربية مع التعليم.

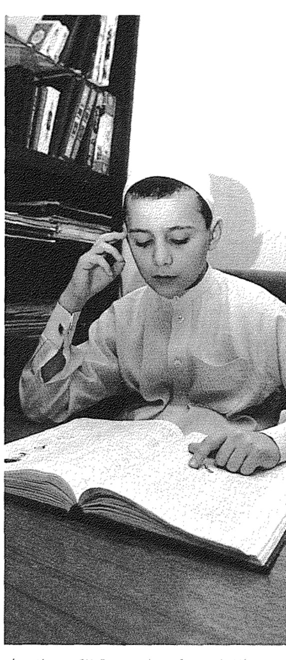
«الرسل جاءت بما يعجز العقل عن إدراكه، ولم تأت بما يعلم العقل امتناعه» هذه العبارة الجميلة حكمة فقيه في العقيدة والشريعة قالها ابن تيمية ببصيرة نافذة ودراية واسعة بنصوص الإسلام وحقيقته، وقال في موضع آخر: «الرسل جاءت بمحارات العقول، ولم تأت بمحالات العقول» أين موضع هذا الكلام الجميل من مقرراتنا التي بين أيدي أبنائنا ويحتاجونه في فقه العقيدة وصراع الأفكار في هذه الحياة التي يعيشونها.

العقل والنقل صنوان لا يتعارضان، وما يظهر من تعارض بينهما فإنما هو بين الحقيقة القطعية والظن المضل، والقرآن مليء جدًا بما يعصم العقيدة والعقل من الانخداع بالشبهة الفاتنة التي رصيدها في

> التفسير بوضعه التقليدي اليوم في المقرر طريقة عفى عليها الزمن، وما يحتاجه الطلاب هو التربية على التفكير وتنمية ملكة الاستنباط، والمعرفة الشمولية من خلال دراسة التفسير دراسة موضوعية

واقع الأمر ظن يكشف الزمان زيفه. قال الله تعالى ﴿بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ولما يأتهم تأويله﴾، ﴿وتمت كلمة ربك صدقًا وعدلًا، لا مبدل لكلماته، وهو السميع العليم، وإن تطع أكثر من في الأرض يضلوك عن سبيل الله إن يتبعون إلا الظن وإن هم إلا يخرصون﴾، ﴿وإن الظن لا يغني من الحق شيئًا﴾ وفي الحديث (تعرض الفتن على القلوب..) وغيره في الموضوع كثير. فأين هذه النصوص من مقرراتنا كإجراءات وقائية ضد فتن الأفكار المعارضة للعقيدة الإسلامية. إن الوقاية وتقوية المناعة ضد الأفكار المنحرفة منهج ربى القرآن أتباعه به، ويحتاج اليوم من يبرزه للطلاب من خلال ما بين أيديهم من مقررات التربية الإسلامية.

التفسير بوضعه التقليدي اليوم في المقرر طريقة عفى عليها الزمن، وما يحتاجه الطلاب هو التربية على التفكير وتنمية ملكة الاستنباط، والمعرفة الشمولية من خلال دراسة التفسير دراسة موضوعية. ولنأخذ مثالًا على ذلك الماء في القرآن: ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾ وفي موضع آخر ﴿والله خلق كل دابة من ماء﴾ وفي الحديث عن أبي هريرة، قال قلت يا رسول الله مم خلق الخلق؟ قال «من الماء». ثم الماء في السماء، و﴿سلكه ينابيع في الأرض﴾، ودورة الماء في قول الله تعالى: ﴿والذاريات ذروًا، فالحاملات وقرًا، فالجاريات يسرًا، فالمقسمات أمرًا﴾. وبهذا تتكامل المواد الدراسية، وتنمو عند الطالب عقلية ناقدة مفكرة ونظرة شمولية. وقل مثل ذلك في كثير من الآيات التي يساء فهمها فينتج عن ذلك خطأ في التطبيق لأنها بترت عن نظائرها التي تشاركها في وحدة الموضوع ولم تدرس في السياق العام للقرآن. إني أرى أن نصوص القرآن والسنة الصحيحة مكتملة ترسم منظرًا جميلًا جدًا يأسر القلب



ويسر النظر ويعكس الحقيقة للكون والحياة والإنسان، ولكن هذه اللوحة الفنية العالية الجودة والإتقان مجزأة في قطع بأشكال هندسية مختلفة تحتاج إلى فطنة وذكاء وعلم لإعادة تركيبها لترى على حقيقتها إذا ركبت من جميع قطعها وتكاملت أجزاؤها، وداخل هذه اللوحة الكبيرة الجميلة مناظر صغيرة جميلة أيضًا ومتكاملة يجمعها وحدة موضوعية ولكنها مجزأة أيضًا ولكن لا ترى على حقيقتها وتكاملها حتى تركب من جميع أجزائها.



دروس من الهجرة النبوية

ربما يهاجر المرء من بلد إلى آخر طلبًا للمال بأجر أعلى، أو يهاجر هاربًا لحفظ عرضه في مكان آمن، أو يهاجر فرارًا من عدو ظالم أو لأي سبب آخر، أما أن يهاجر الإنسان من وطنه وبلده ويترك أمواله وأعماله إلى حياة جديدة مجهولة بعيدًا عن كل هذه الأهداف فلا ريب إنها لهجرة شاقة في سبيل مشروع عظيم وقضية كبرى.

لذلك تنقسم الهجرة إلى نوعين: هجرة دينية وهجرة دنيوية، والدنيوية: هي التي تكون بحثًا عن معاش أو أمن أو غير ذلك من الأمور، أما الهجرة الدينية: فهي الفرار بالدين من بلد إلى بلد، وهي سمت الأنبياء والصالحين والمؤمنين إلى يوم الدين.

وللهجرة معنيان: معنى خاص: وهو انتقال النبي صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة المنورة، ومعنى عام: وهو هجر المعاصي إلى الطاعات.

د.محمد محمود كالو - الإمارات
أستاذ بجامعة الإمارات



وحديثنا يدور حول المعنى الخاص، وهو هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة المنورة، إنها مشروع عظيم لإنشاء أمة عظيمة، لذلك لم تكن الهجرة عشوائية، بل كانت بأمر القيادة إلى مكان معين بعد أن هُيِّئ الجو العام هناك، ولم تعتمد الهجرة على رجل بل كانت هجرة جماعية واعتمدت على شعب بأكمله وهم أهل المدينة.

لقد ترك المسلمون وطنهم في سبيل دينهم وعقيدتهم، لأن الوطن وسيلة للدفاع عن الدين والحق: فإذا كان وطنَ شركٍ وانحراف: كان البقاء فيه يوجب ضعف الدين، لذلك ينبغي على المسلم أن يهاجر منها إلى بلد يستطيع أن يحتفظ فيه بدينه قويًا فاعلًا، قال الله تعالى: ﴿إن الذين توفاهم الملائكة ظالمي أنفسهم قالوا: فيم كنتم؟ قالوا: كنا مستضعفين في الأرض قال: ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها؟ فأولئك مأواهم جهنم وساءت مصيرًا﴾[1].

كانت هجرة النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه من مكة إلى المدينة هجرة طبيعية منسجمة مع مقتضيات الفطرة والعقل السليم والفكر الصحيح: الذي يلاحظ سمو الهدف ونبل الغاية.

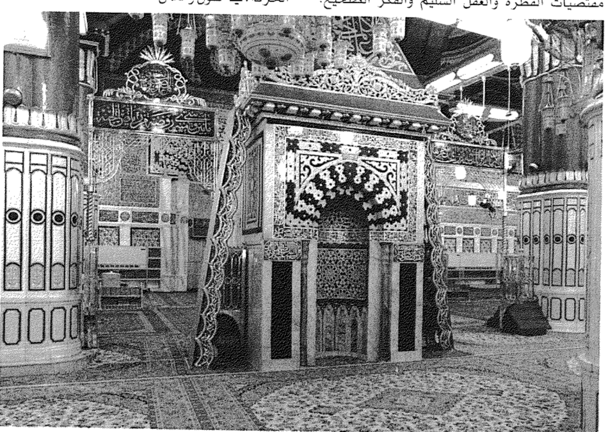
فمكة لم تعد صالحة للدعوة بعد أن حصل النبي صلى الله عليه وسلم منها على أقصى ما يمكن الحصول عليه، ولم يبق ثمة أمل في دخول فئات جديدة في هذا الدين الجديد، لا سيما أن قريشًا جندت كل طاقاتها للصد عن سبيل الله، وإطفاء نوره، ويأبى الله إلا أن يتم نوره ولو كره المشركون.

الإذن بالهجرة

لقد كان المشركون يلاحقون تحركات النبي صلى الله عليه وسلم، ويرصدونها بدقة، بل ويعذبون كل من يدخل في هذا الدين الجديد.

وصمد الصحابة الكرام سنوات طويلة في مواجهة التعذيب والظلم والاضطهاد، حتى لقد فر قسم منهم بدينه إلى بلاد الغربة، وبقي الباقون يواجهون محاولات فتنتهم عن دينهم، بمختلف وسائل القهر تارة، وبأساليب متنوعة من الإغراء تارة أخرى.

إذن لا بد للنبي صلى الله عليه وسلم من الانتقال إلى مركز آخر، تضمن الدعوة فيه لنفسها حرية الحركة، في القول والعمل.



قال الله تعالى: ﴿يا عبادي الذين آمنوا إن أرضي واسعة فإياي فاعبدون﴾[٢].

«هذه الآية نزلت في تحريض المؤمنين الذين كانوا بمكة على الهجرة في قول مقاتل والكلبي، فأخبرهم الله تعالى بسعة أرضه، وأن البقاء في بقعة على أذى الكفار ليس بصواب. بل الصواب أن يتلمس عبادة الله في أرضه مع صالحي عباده: أي إن كنتم في ضيق من إظهار الإيمان بها فهاجروا إلى المدينة فإنها واسعة؛ لإظهار التوحيد بها»[٣].

ورأى النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرى النائم أنه هاجر من مكة إلى أرض بها نخل فقال:

«رأيت في المنام أني أهاجر من مكة إلى أرض بها نخل، فذهب وهَلي[٤] إلى أنها اليمامة أو هجر، فإذا هي المدينة يثرب»[٥].

اختار النبي صلى الله عليه وسلم المدينة المنورة دارًا لهجرته، لأن النبي صلى الله عليه وسلم بايع الأنصار على أن يمنعوه في أرضهم في المدينة هو ومن اتبعه، مما يمنعون منه نساءهم وأولادهم، فقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه بالهجرة إلى المدينة واللحوق بإخوانهم من الأنصار، وقال لهم: «إن الله عز وجل قد جعل لكم إخوانًا ودارًا تأمنون بها» فخرجوا جماعات ووحدانًا، وانتظر النبي أن يؤذن له بالهجرة إلى المدينة[٦].

السر في اختيار المدينة المنورة

لقد اختار النبي صلى الله عليه وسلم المدينة المنورة دارًا لهجرته لأهميتها وقربها من مكة المكرمة التي تتمتع بمكانة خاصة في نفوس الناس، وبدون السيطرة على مكة ستتلاشى الجهود دون جدوى، وخاصة أن الحج من أهم تشريعات الإسلام؛ فلا بد إذن من السيطرة على مكة أم القرى، وما دامت مكة في أيدي الوثنيين؛ فإن النبي صلى الله عليه وسلم سيفقد أثره وفعاليته في جميع المجالات.

كما أن في موقع المدينة المنورة تتوفر مقومات الضغط على مكة؛ فهي تستطيع مضايقة مكة اقتصاديًا؛ لوقوعها على طريق القوافل التجارية بالدرجة الأولى، ويتجلى ذلك واضحًا حينما أخذوا سعد بن عبادة بعد

> بينما قريش ترقب الموقف عن كثب، وهي تفاجأ كل يوم بهجرة رجل أو اثنين أو عائلة بأكملها، كان ذلك يترك أثرًا بالغا في نفوس زعمائها؛ حيث لا يخلو أحد من قريب أو ابن مهاجر، مما جعلهم يتمزقون بين الحب الفطري لأبنائهم وذويهم، وبين تغيظهم من هذا الدين الذي فرق بينهم كما يزعمون.

بيعة العقبة وعذبوه، فجاء الحارث بن حرب وجبير بن مطعم وخلصاه، لأنه كان يجير لهما تجارتهما[٧].

وربما لم يقع اختيار النبي صلى الله عليه وسلم على اليمن أو بلاد الشام وغيرها؛ لأنها كانت خاضعة لسلطة الدولتين العظميين؛ اللتين لن يكون نصيب الرسول صلى الله عليه وسلم والرسالة منهما سوى المتاعب والأخطار.

أما الحبشة فهي بحكم موقعها الجغرافي مفصولة عن مكة، وليست بلدًا قادرًا على أن يقود عملية التغيير الشاملة، أضف إلى ذلك أن مهاجمة مكة بجيش من الحبشة لسوف يدفع العرب كافة إلى الوقوف إلى جانب قريش ضده.

فالمدينة المنورة وحدها هي المكان المناسب للهجرة لموقعها واستقرارها الاقتصادي، وبذلك تستطيع أن توفر الفرصة لحملة هذه الرسالة العالمية أن يتحركوا في سبيل نشر دينهم وتبليغ رسالتهم.

ولا ريب أن المدينة أغنى من مكة زراعيًا[٨]، فإذا تعرضوا فيها لضغط تجاري مثلًا ومكة لا تستطيع ذلك فإن المدينة باستطاعتها مقاومة هذا الضغط أيضًا.



علاوة على ذلك فإن بشائر اليهود بقرب ظهور نبي في المنطقة قد جعلتهم مستعدين لقبول هذا الدين[٩]، بل إن أهل المدينة أنفسهم قد طلبوا من النبي صلى الله عليه وسلم أن يهاجر إليهم وبايعوه بيعة العقبة، ووعدوه النصر[١٠].

بدء الهجرة وحيرة قريش

وبينما قريش ترقب الموقف عن كثب، وهي تفاجأ كل يوم بهجرة رجل أو اثنين أو عائلة بأكملها، كان ذلك يترك أثرًا بالغًا في نفوس زعمائها؛ حيث لا يخلو أحد من قريب أو ابن مهاجر، مما جعلهم يتمزقون بين الحب الفطري لأبنائهم وذويهم، وبين تغيّظهم من هذا الدين الذي فرق بينهم كما يزعمون.

هاجر المهاجرون كوفود فدائية خلفت وراءها في مكة المال والولد وضحت بالغالي والثمين حبًا في الله ورسوله.

وكان المشركون يدركون أن المسلمين يهاجرون إلى المدينة لإنشاء أمة مسلمة قوية، ولا شك أنهم سيعودون إلى مكة لا ليسكنوا فيها فقط بل ليحكموها ويزيلوا أصنامهم وأوثانهم.

المؤامرة في دار الندوة

احتارت قريش في أمرها؛ ولكنها أدركت أن الطامة الكبرى إذا هاجر الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة فبذلك يكتمل الأمر من قاعدته إلى قمة الهرم، ثم إن هو وصل إلى المدينة فسيوحد الصفوف ويجهز الجيوش ويغزوهم في عقر ديارهم، فالوسيلة الوحيدة لوقف هذا الخطر الداهم هو السيطرة على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

لذلك قررت قريش اجتماعًا طارئًا وعاجلًا في دار الندوة[١١] (برلمان مكة)، حضره ممثلون عن كل القبائل عدا بني هاشم، من أبرزهم أبو جهل عمرو بن هشام عن بني مخزوم، وعتبة وشيبة ابنا ربيعة عن بني عبدشمس، وأمية ابن خلف عن بني جمح، وجبير بن مطعم عن بني نوفل وغيرهم ممن لا يعد من قريش[١٢].

تم الاجتماع الآثم، وبدأت الأفكار الإجرامية تخرج من زعماء قريش، فرأى بعضهم أن يحبسوه في الحديد ويغلقوا عليه الباب حتى الموت، ورأى آخرون نفيه من أرض قريش. فقال أبو جهل: أرى أن نختار من كل قبيلة في مكة شابًا قويًا جلدًا، فيحاصرون بيته، ثم يضربونه ضربة رجل واحد، ليتفرق دمه بين القبائل، فتفرق القوم على ذلك وهم مجمعون عليه[١٣]، لأن الهاشميين إما أن يقاتلوا القبائل كلها، وتكون الدائرة عليهم، وإما أن يقبلوا بالدية، وهو الأرجح، وإذا قتلوا النبي صلى الله عليه وسلم كان القضاء على غيره من أتباعه أيسر.

ولقد ورد الحديث عن هذه المؤامرة الدنيئة بشيء من الإجمال في مسند الإمام أحمد بن حنبل حيث روى بسنده عن ابن عباس رضي الله عنهما في قوله تبارك وتعالى: ﴿وإذ يمكر بك الذين كفروا ليثبتوك أو يقتلوك أو يخرجوك ويمكرون ويمكر الله والله خير الماكرين﴾[١٤]، قال: «تشاورت قريش ليلة بمكة فقال بعضهم: إذا أصبح فأثبتوه بالوثاق يريدون النبي صلى الله عليه وسلم، وقال بعضهم: بل اقتلوه، وقال بعضهم: بل أخرجوه فأطلع الله نبيه على ذلك».

ونزل الوحي فورًا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يخبره بأمر الجريمة التي تُدبَّر له، فأتى جبريلُ عليه السلام رسولَ الله صلى الله عليه وسلم، فقال: «لا تبت هذه الليلة على فراشك الذي كنت تبيت عليه».

وهنا نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم لا يبوح بما أُخبِر بأمر الجريمة التي تحاك ضده؛ بل يأخذ

نزل الوحي فورًا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يخبره بأمر الجريمة التي تُدبَّر له، فأتى جبريل عليه السلام رسولَ الله صلى الله عليه وسلم، فقال: «لا تبت هذه الليلة على فراشك الذي كنت تبيت عليه».

بالاحتياطات والأسباب ثم يتوكل على الله، وهذه وظيفة تشريعية قام بها النبي صلى الله عليه وسلم لإنجاح عملية الهجرة التي باتت خطرة بحسب الظاهر.

الصدّيق خير رفيق

بدأ النبي صلى الله عليه وسلم بالخطوات اللازمة فذهب أولًا إلى بيت أبي بكر الصديق رضي الله عنه ليخبره بأمر الهجرة، ولكن في حذر وتكتم شديدين: فقد اختار الذهاب في وقت الظهيرة عند اشتداد الحر حيث تخلو فيه شوارع مكة من المارة. وليلفت انتباه الصديق إلى خطورة الأمر، فهذا وقت لم يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم يأتي فيه إلى دار أبي بكر الصديق طيلة أعوام مضت، كما تحكي السيدة عائشة رضي الله عنها فتقول: «فِدَاءٌ لَهُ أَبِي وَأُمِّي، وَاللَّهِ مَا جَاءَ بِهِ فِي هَذِهِ السَّاعَةِ إِلا أَمْرٌ»[١٥].

وحتى هذه اللحظة والصديق لا يعلم أنه سيهاجر مع رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإن كان كثيرًا ما يستأذنه بالهجرة فيقول له النبي صلى الله عليه وسلم: لا تعجل لعل الله يجعل لك صاحبًا، فيطمع أبو بكر أن يكونه[١٦].

تقول السيدة عائشة رضي الله عنها: «فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَاسْتَأْذَنَ، فَأُذِنَ لَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لأَبِي بَكْرٍ: «أَخْرِجْ مَنْ عِنْدَكَ».

فقال الصديق: إِنَّمَا هُمْ أَهْلُكَ، بِأَبِي أَنْتَ يَا رَسُولَ اللَّهِ.

فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «فَإِنِّي قَدْ أُذِنَ لِي فِي الْخُرُوجِ».

فقال أبو بكر: الصحابَةَ[١٧]، بِأَبِي أَنْتَ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟

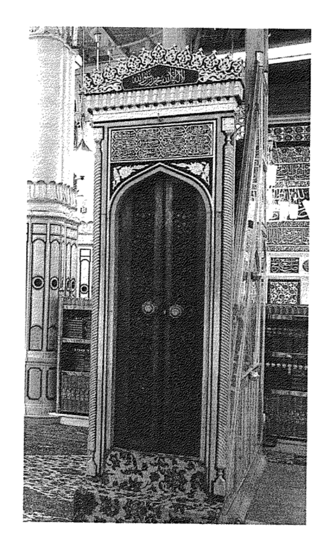
فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: نَعَمْ»[١٨].

هنا لم يستطع أبو بكر الصديق رضي الله عنه أن يتمالك نفسه من شدة الفرح، فبكى.! ولسان حاله يقول:

طفح السرور عليَّ حتى إنني
من عظم ما قد سرَّني أبكاني

تقول السيدة عائشة رضي الله عنها: « فَلَمْ أَكُنْ أَدْرِي أَنَّ أَحَدًا يَبْكِي مِنْ شِدَّةِ الْفَرَحِ حَتَّى رَأَيْتُ أَبَا بَكْرٍ يَبْكِي».

وهذا درس عظيم في الحب لرسول الله صلى الله



عليه وسلم، فأبو بكر يدرك أنه سيكون من المطلوبين إن هو صاحب النبي صلى الله عليه وسلم في هجرته، وقد يقتل، لكن كل ذلك لم يؤثر فيه مطلقًا، فحبه لحبيبه المصطفى لا يوصف، ولذلك قبْل أن يسأل رسولُ الله صلى الله عليه وسلم عن وسيلة الانتقال إلى المدينة، إذا بالصديق رضي الله عنه يقول: «فَخُذْ بِأَبِي أَنْتَ يَا رَسُولَ اللَّهِ إِحْدَى رَاحِلَتَيَّ هَاتَيْنِ».

لقد كان الصديق رضي الله عنه يتوقع أن يكون صاحبًا لرسول الله صلى الله عليه وسلم في هجرته، فأهَّلَ بيته لقبول فكرة الهجرة، وادَّخر خمسة آلاف درهم للإنفاق على عملية الهجرة ولتأمين الطريق، أخذها بكاملها عند خروجه مع رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم يترك لأهله شيئًا من المال، ولكنه ترك لهم كما اعتاد أن يقول: «تَرَكْتُ لَهُمُ اللَّهَ وَرَسُولَهُ».

قالت أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما: «لما خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم، وخرج أبو بكر



معه، احتمل أبو بكر ماله كله، ومعه خمسة آلاف درهم أو ستة آلاف، فانطلق بها معه. قالت: فدخل علينا جدي أبو قحافة، وقد ذهب بصره، فقال: والله إني لا أراه قد فجعكم بماله مع نفسه. قالت: قلت: كلا يا أبت إنه قد ترك لنا خيرًا كثيرًا. قالت: فأخذت أحجارًا فوضعتها في كوة في البيت الذي كان أبي يضع ماله فيها، ثم وضعت عليها ثوبًا، ثم أخذت بيده، فقلت: يا أبت، ضع يدك على هذا المال. قالت: فوضع يده عليه، فقال: لا بأس، إذا كان ترك لكم هذا فقد أحسن، وفي هذا بلاغ لكم. ولا والله ما ترك لنا شيئًا ولكني أردت أن أسكن الشيخ بذلك»[١٩].

اشترى الصديق راحلتين، وبدأ يعلفهما استعدادًا للسفر الطويل، فلما جاء الموعد كان الصديق جاهزًا تمامًا لم يجهز نفسه فقط، بل جهز راحلتين، إحداهما له والأخرى لرسول الله صلى الله عليه وسلم، ولكن الرسول رفض أن يأخذ الراحلة إلا بثمنها، « فَقَالَ: بِالثَّمَنِ».

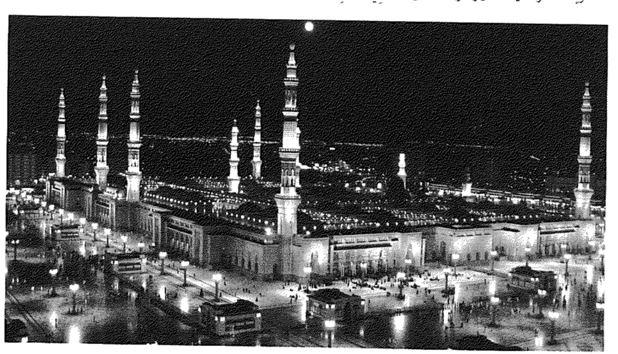
قالت عائشة رضي الله عنها: فجهزناهما أحث[٢٠] الجهاز، وصنعنا لهما سفرة في جراب، فشقت أسماء بنت أبي بكر نطاقها فأوكأت بقطعة منه الجراب، وشدت فم الجراب بالباقي فسميت ذات النطاقين[٢١].

وإذا نظرنا في تفسير قوله تعالى: ﴿ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذ هما في الغار﴾ نجد العلماء يذكرون أن أبا بكر رضي الله عنه كان ثاني رسول الله صلى الله عليه وسلم في أكثر المناصب الدينية... فهو أول من آمن ودعا إلى الإسلام فكان ﴿ثَانِيَ اثْنَيْنِ﴾ في الدعوة إلى الله، وأيضًا كلما وقف رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة، كان أبو بكر رضي الله عنه يقف في خدمته ولا يفارقه، فكان (ثاني اثنين) في مجلسه، ولما مرض رسول الله صلى الله عليه وسلم قام مقامه في إمامة الناس في الصلاة فكان (ثاني اثنين)، ولما توفي دفن بجنبه، فكان (ثاني اثنين) هناك أيضًا[٢٢].

التخطيط لهجرته صلى الله عليه وسلم

جلس الرسول صلى الله عليه وسلم مع أبي بكر يخططان لأمر الهجرة، ويحسبان لكل خطوة حسابها، فوضعا سويًا خطة محكمة على الشكل التالي:

أن يخرج النبي صلى الله عليه وسلم من بيته في أول الليل، ويأتي إلى بيت الصديق: لتجنب الحصار الذي سيفرض على بيت رسول الله صلى الله عليه وسلم، وينطلقان معًا في الهزيع الأخير من الليل بعد أن تهدأ الحركة في مكة، فيخرجان من بيت الصديق من خلال خوخة[٢٣] خلف البيت: لأنه من المحتمل أن تكون هناك مراقبة لباب البيت، فقد يتوقع المشركون أن يخرج الصِّدِّيق الصاحب الأول لرسول الله صلى الله عليه



وسلم معه إلى الهجرة.

وأن تتم الهجرة إلى المدينة عن طريق ساحل البحر الأحمر وهو طريق وعر غير مألوف لا يعرفه كثير من الناس، ليضمنوا الاختفاء عن أعين المشركين.

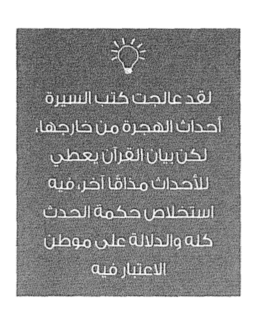
وأن يتم استئجار دليل أمين يصحبهم في هذه الرحلة؛ لأن الطريق غير معروف، والضياع في الصحراء أمر خطير، ولا بد أن يكون هذا الدليل حاذقًا وماهرًا في حرفته، فاتفقا على أن يكون هو عبدالله بن أريقط، لأنه من المشركين فلا يشكوا في أمره إذا رأوه سائرًا خارج مكة وهذا منتهى الذكاء، ولن تلتفت الأنظار إلى أن النبي صلى الله عليه وسلم يمكن أن يستعين برجل منهم كدليل للطريق، وهو في الوقت ذاته رجل أمين يكتم السر وصاحب مصلحة، فقد استُؤجر بالمال، ولا شك أن أجرته كانت مجزية، فاختلاف الدين لا يقف عائقًا دون تحقيق مصلحة، وشِركُه لا يجرده من عروبته، والعربي معروف بالوفاء ولا سيما إذا ارتبط بمهنته، فإذا أضفنا أن النبي صلى الله عليه وسلم منحه ثقته فإن ذلك يقوي فيه نزعة الوفاء[٢٤].

ثم يتجهان نحو الجنوب في اتجاه اليمن لمسافة خمسة أميال وهي مسافة كبيرة، مع أن المدينة في شمال مكة وذلك إمعانًا في التمويه وتضليلًا للمطاردين؛ لأن المشركين إذا افتقدوه فسيطلبونه في اتجاه المدينة.

ثم يذهبان إلى غار ثور[٢٥] في جبل شديد الانزلاق وعر الطريق جنوب مكة، فيبقيان في هذا الغار ثلاثة أيام، ويتحركان في اتجاه المدينة حين يفقد المشركون الأمل في العثور عليهم، ويَدَعان الراحلتين مع عبدالله بن أريقط الدليل، على أن يقابلهما عند الغار بعد الأيام الثلاثة.

ويأمر أبو بكر ابنه عبدالله أن يتسمَّع لهما الأخبار وما يقال فيهما في النهار ويأتيهما بما عنده من خبر إذا أمسى، ويبقى مع الرسول صلى الله عليه وسلم والصديق طوال الليل ثم يعود إلى مكة قبل الفجر.

كما يأمر أبو بكر مولاه عامر بن فهيرة أن يقوم بدور التغطية الأمنية لهذه العملية، وذلك برعي الأغنام نهارًا ثم يريحها عليهما إذا أمسى ليطعما من ألبانها، علاوة على محو آثار أقدام الرسول صلى الله عليه



وسلم وصاحبه الصديق رضي الله عنه. ثم آثار أقدام عبدالله بن أبي بكر بعد ذلك، حتى يضيع على المشركين فرصة تتبع آثار الأقدام.

وأمر أسماء بنت أبي بكر أن تقوم بدور الإمداد والتموين، فتحمل إليهم الطعام والماء كل يوم[٢٦]. ولن يشك أحد في أمر امرأة تسير في الصحراء.

فريق متكامل

طبّق النبي صلى الله عليه وسلم مبادئ إدارية كي يتعلم منها المسلمون؛ فقد أدار أصعب عملية في تاريخ الدعوة الإسلامية، وتعامل مع نفوس بشرية وطاقات مختزنة، ثم وضع كل إنسان في مكانه المناسب؛ فحصل على فريق عمل فعال وقادر على الإنجاز في أحلك الظروف، تكوّن الفريق من:

١- الرسول صلى الله عليه وسلم - القائد.
٢- أبو بكر الصديق - خير رفيق.
٣- عليّ بن أبي طالب - الفدائي الأول.
٤- عبدالله بن أبي بكر - الاستخبارات.
٥- عامر بن فهيرة - للتمويه.
٦- أسماء بنت أبي بكر - للإمداد والتموين.
٧- عبدالله بن أريقط - دليل الطريق.

ثم عاد الرسول صلى الله عليه وسلم إلى بيته بعد وضع الخطة المحكمة، وأخذ يجهز نفسه.

الفدائي الأول علي كرم الله وجهه

دعا النبي صلى الله عليه وسلم عليًا وأوكل إليه

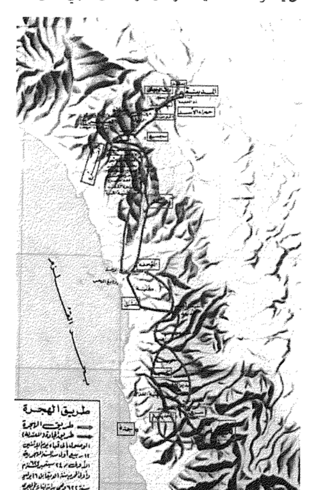


مهمة مزدوجة:

الأولى: أن ينام علي في فراشه هذه الليلة وأن يتغطى ببردته صلى الله عليه وسلم.

والثانية: أن يعيد الأمانات إلى أصحابها في اليوم التالي، تلك الأمانات التي أودعتها قريش عند رسول الله صلى الله عليه وسلم لما يعلمون من صدقه وأمانته. فلا تضيع حقوق أحد حتى ولو كان من المشركين. وهذا تناقض عجيب من المشركين؛ ففي الوقت الذي يكذبونه لا يجدون أكثر منه صدقًا وأمانة. وهذا يدل على أن كفرهم لم يكن لشك منهم في صدقه بل بسبب تكبرهم واستعلائهم على الحق الذي جاء به وخوفًا على زعامتهم.

ولما كانت عتمة من الليل واجتمعوا على باب بيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يرصدونه ليقتلوه عند خروجه. ولم يقتحموا البيت لأنه ليس من عادة العرب أن يقتلوا شخصًا في عقر داره. وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم قال لعلي بن أبي طالب: «نم على فراشي وتسج ببردي هذا الحضرمي الأخضر؛ فنم فيه، فإنه لن يخلص إليك شيء تكرهه منهم، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم ينام في برده ذلك إذا نام»[٢٧].



وخرج النبي صلى الله عليه وسلم وهو يقرأ صدر سورة يس، من أولها إلى قوله عز وجل: ﴿وَجَعَلْنَا مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سَدًّا وَمِنْ خَلْفِهِمْ سَدًّا فَأَغْشَيْنَاهُمْ فَهُمْ لا يُبْصِرُونَ﴾ (٢٨).

وجعل القوم كلما نظروا من خَصاص الباب وجدوا عليًا فظنوا أنه رسول الله فاطمأنوا، فلما تنفس الصبح، وانكشف الظلام قام النائم من فراشه فإذا هو علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، فرآه القوم وجن جنونهم وطار صوابهم، وأسقط علي في أيديهم، وأمسكوه يجرونه إلى البيت الحرام ويضربونه، ويسألونه عن محمد أين ذهب؟ فيقول في هدوء: لا أدري[٢٩]، أمرتموه بالخروج فخرج، فلما استيأسوا منه أطلقوه.

البحث عن الرسول وعناية الله به

وتفرقوا يبحثون في كل مكان وجعلوا لمن يأتي بهما دية كل منهما، وانتشروا في كل المظان، حتى وصلوا إلى غار ثور وسمع الرسول وصاحبه خفق أقدام المشركين، فأخذ الروع أبا بكر وهمس يحدث النبي صلى الله عليه وسلم: «لو نظر أحدهم تحت قدمه لرآنا» فأجابه النبي صلى الله عليه وسلم: «يا أبا بكر ما ظنك باثنين الله ثالثهما»[٣٠].

لقد أخذ النبي بالأسباب ثم توكل على الله، فإن لم تكف الأسباب حينها يخرق الله له العادات، إن مشكلة المسلمين اليوم، أنهم ربما أخذوا بالأسباب في كثير من شؤونهم لكنهم يعتمدون على هذه الأسباب، وهذا شرك، فعلينا أن نأخذ بالأسباب ثم نتوكل على الله كما فعل النبي صلى الله عليه وسلم، لذلك نرى أن الخوف لم يتسرب إلى قلب النبي صلى الله عليه وسلم لأنه آخذ بالأسباب ومتوكل على الله، فقال بكل ثبات ويقين: «لا تحزن إن الله معنا».

فإذا كان اللهُ معك فمَن عليك؟ وإذا كان الله عليك فمَن معك؟ لو استشعر المسلمون هذه المعية لهانت عليهم كل الشدائد والمصاعب والآلام، بل لهانت عليهم

الدنيا بأسرها. لكن الصديق رضي الله عنه لم يكن خائفًا على نفسه وحياته، بل كان يخاف على رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويقول: «يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنْ قُتِلْتُ أَنَا فَإِنَّمَا أَنَا رَجُلٌ وَاحِدٌ، وَإِنْ قُتِلْتَ أَنْتَ هَلَكَتِ الأُمَّةُ»[٣١]. فأنزل الله السكينة على قلب الصديق. وفي الآية الكريمة ملاحظة لطيفة ﴿فأنزل الله سكينته عليه﴾ بالضمير المفرد، والضمير يجب عوده إلى أقرب المذكورات. وأقرب المذكورات المتقدمة في هذه الآية هو أبو بكر، لأنه تعالى قال: ﴿إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ﴾ والتقدير: إذ يقول محمد لصاحبه أبي بكر لا تحزن. والحزن والخوف كان حاصلًا لأبي بكر لا للرسول عليه الصلاة والسلام، فإنه عليه السلام كان آمنًا مطمئنًا ساكن القلب بما وعده الله أن ينصره على قريش. فلما قال لأبي بكر لا تحزن صار آمنًا، فصرف السكينة إلى أبي بكر ليصير ذلك سببًا لزوال خوفه[٣٢].

وروى الإمام أحمد أن عنكبوتًا قد نسج خيطًا كثيفًا حول الباب، وهذه معجزة ظاهرة، فقال الكفار بعضهم لبعض: «لو دخل هاهنا لما نسج العنكبوت على بابه».

وهذه المعجزة وغيرها مما أحاط بالنبي صلى الله عليه وسلم في هجرته لا تنافي كماله البشري وقدرته العقلية وبراعته في قياس الأمور وتقدير الأحوال والظروف، بل الكمال كل الكمال أن يوهب النبي كل ذلك ويمنح إلى جانبه العناية التي تحبط كل كيد وتتحدى كل شر لا يقع في مقدور البشر توقعه أو صده[٣٣].

لم تكن قريش تظن أن النبي صلى الله عليه وسلم سيفلت من يديها، وأنها ستخفق في العثور عليه، فلما انقضت الأيام الثلاثة ويئست قريش فكفت عن البحث وهدأت العاصفة، ولاحت الفرصة للخروج، أخذ النبي صلى الله عليه وسلم في تنفيذ باقي خطته، فجاء الدليل في ميعاده، وانطلق الركب يسير حينما أرخى الليل سدوله على الآفاق، ونظر النبي صلى الله عليه وسلم إلى مكة نظرة وداع حارة، يقطر حبًا وحنانًا، ويفيض حسرة وأسى على فراق هذا الوطن الحبيب، وهو يقول: «والله إنك لأحب أرض الله إلي، وأحب أرض الله إلى الله، ولولا أن أهلك أخرجوني منك ما خرجت»![٣٤] ثم تابع الرسول رحلته الطويلة.

يقول ابن سعد في طبقاته: «إن عبدالله بن أريقط أخذ بهم في السير وهو يرتجز» ولعل هذا كان نوعًا من التضليل، أريد به ألاّ يفطن إليهم أحد من القوم، فإن الذي يرتجز ويعلن عن نفسه في السير، لا يمكن أن يكون هاربًا(٣٥).

سراقة بن مالك والجائزة

وذات يوم بينما كان جماعة من بني مدلج في مجلس لهم وبينهم سراقة بن مالك إذ أقبل رجل منهم فقال: إني قد رأيت آنفًا أسودة بالساحل أراهما محمدًا وأصحابه، فعرف سراقة أنهم هم، وضللهم عنه ليفوز هو بالجائزة، ثم خرج في إثر الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه، حتى رآهم من بعيد، واقترب منهم حتى كان يسمع قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم للقرآن، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يلتفت كما يقول سراقة كما جاء في البخاري، وأبو بكر يكثر الالتفات، فبدأت أقدام فرس سراقة تسوخ في الأرض مرة ومرة، حتى أدرك سراقة أن القوم ممنوعون، فقال بصوت ضارع: يا محمد أدع الله أن يطلق قوائم فرسي، فدعا له النبي صلى الله عليه وسلم فأطلق الله له قوائم فرسه، وأخبرهم أن القوم قد جعلوا فيهم الدية، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أَخْفِ عَنَّا». ثم قال: «كَأَنِّي بِكَ يَاسُرَاقَةُ تَلْبَسُ سُوَارَيْ كِسْرَى».

فطلب سراقة من رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يكتب له كتابًا بذلك، فأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم عامر بن فهيرة أن يكتب له كتابًا على رقعة من جلد، وعاد سراقة يبعد الناس عن طريق رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويقول لهم: قد كفيتكم هذا الطريق[٣٦].

وهكذا انطلق في الصباح جاهدًا في قتلهما، وعاد في المساء يحرسهما، تحول من طارد إلى حارس أمين يضلل من يطارد المهاجر العظيم.

ولما عاد سراقة إلى مكة اجتمع عليه الناس، فأنكر أنه رأى النبي صلى الله عليه وسلم، وما زال أبو جهل به، حتى اعترف وأخبرهم بما حدث، لكنه أنهى حديثه بقوله مخاطبًا أبا جهل[٣٧]:

أبا حكم والله لو كنت شاهدًا

لأمر جوادي إذ تسوخ قوائمه

علمت ولم تشك بأن محمدًا

رسول ببرهان فمن ذا مقاومه؟

حديث أم معبد

وفي الطريق يمر الركب المبارك بخيمة أم معبدفيسألها النبي صلى الله عليه وسلم الطعام فتقول: والله لو كان عندنا شيء ما أعوزكم القِرى والشاء عازب والسنة شهباء، يلتفت عليه الصلاة والسلام وإذا شاة هزيلة في طرف الخيمة فيقول: ما هذه الشاة يا أم معبد؟

فتقول له: هذه شاة خلفها الجهد عن الغنم.

قال: أتأذنين أن أحلبها.

قالت: نعم إن رأيت بها حلبًا.

فدعا صلى الله عليه وسلم بالشاة فمسح على ضرعها ودعا فتفجرت العروق باللبن، فسقى المرأة وأصحابه ثم شرب صلى الله عليه وسلم، ثم حلب لها في الإناء وارتحل عنها.

وفي المساء يرجع أبو معبدإلى زوجته وهو يسوق أمامه أعنزه الهزيلة. ويدخل الخيمة وإذا اللبن أمامه، فيتعجب ويقول: من أين لك هذا ؟

فتقول له: إنه مر بنا رجل مبارك كان من حديثه كيت وكيت[٣٨].

جزى الله رب الناس خير جزائه

رفيقين حــلاّ خيمتي أم معبدِ

هما نزلا بالبر ثم تروَّحا

فأفلح من أمسى رفيق محمدِ

وأخيرًا

لا بد أن ألفت انتباه الدارسين إلى أن يقرؤوا سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال القرآن الكريم وذلك لأسباب منها:

١- أن ما جاء في القرآن الكريم هو القول الفصل الذي لا ريب فيه، وهو المرجع والأساس لصحة الأخبار عند وجودها مضطربة في كتب السيرة أو التاريخ.

٢- أن القرآن الكريم ينفرد في المواطن التي تعرَّض فيها لذكر أحداث السيرة بتقييم الأحداث والحكم عليها، فمثلًا حينما يورد حادثة الإفك في سورة النور: يقرر منذ البداية أن ما قيل وما يقال حول هذا الموضوع إنما هو افتراء وإفك مبين، وبذلك يمتاز البيان القرآني إلى جانب الوصف والتسجيل بالتقييم والحكم.

٣- إننا حينما نقرأ سيرة الرسول في كتب التاريخ أو كتب السيرة نجد أنها في مجملها تسجيل للأحداث وتتبع لمراحل الدعوة مرتبط بزمانه ومكانه وأشخاصه، ولكن عندما يروى في القرآن الكريم؛ فإنه يتحول إلى درس كبير يتجاوز الحدث فيصبح قضية عامة ومبدأ يعامل به كل المسلمين في كل زمان ومكان متى تشابهت ظروفهم وظروف هذا الحدث الخاص.

٤- ثم إن القرآن الكريم حينما يعرض سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فإنه يمتاز بالبيان المعجز التي تكتسب فيه الكلمات حيوية دفاقة، وتحيطها بالإيحاءات والظلال، وتجعل القارئ كأنما يعيش الحدث أو يشارك فيه.

وها هو القرآن الكريم يسجل صورة الهجرة أروع تسجيل فيقول الله سبحانه وتعالى: ﴿إلا تنصروه فقد نصره الله إذ أخرجه الذين كفروا ثاني اثنين إذ هما في الغار إذ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا فأنزل الله سكينته عليه وأيده بجنود لم تروها وجعل كلمة الذين كفروا السفلى وكلمة الله هي العليا والله عزيز حكيم﴾[٣٩].

لقد عالجت كتب السيرة أحداث الهجرة من خارجها، لكن بيان القرآن يعطي للأحداث مذاقًا آخر، فيه استخلاص حكمة الحدث كله والدلالة على موطن الاعتبار فيه، وبيان أن هذا النبي الداعي إلى الحق منصور بإذن الله وتأييده سواء استجاب له الناس أو قاوموه، ولذا يأتي مطلع الآية التي تتحدث عن ليلة الهجرة ليؤكد هذا المعنى فيقول: ﴿إلا تنصروه فقد نصره الله﴾ ومعنى هذا أن على المؤمنين ألا يتقاعسوا عن نصرته وطاعة أمره في المكره قبل المنشط[٤٠]. وفي اليوم الثاني عشر من ربيع الأول وفي العام الرابع عشر من النبوة وصل النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة المنورة سالمًا، لتبدأ بذلك مرحلة جديدة مهمة في مسيرة الدعوة الإسلامية. ●

الهوامش والمصادر:

١- سورة النساء: ٩٧.

٢- سورة العنكبوت: ٥٦.

٣- انظر: تفسير القرطبي الجامع لأحكام القرآن.

٤- وهلي: وهَل الشيء بالفتح يهِل بالكسر وهْلًا بالسكون إذا ذهب وهمه إليه. اهـ النهاية في غريب الحديث: ٤/ ٢٣٤.

٥- رواه البخاري في كتاب التعبير باب إذا رأى بقرًا تنحر برقم: ٧٧٢٩.

٦- السيرة النبوية لابن كثير: ٢/٢١٥، وسيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام:٢/٨٥.

٧- الروض الأنف، عبدالرحمن بن عبدالله بن أحمد السهيلي (المتوفى: ٥٨١هـ):٢/ ٤٥١.

٨- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، الطبعة الثانية ١٩٩٣م:١/١٦٨، وعمدة الأخبار في مدينة المختار، أحمد عبدالحميد العباسي: ٤٤٨، وكتاب مكة والمدينة، أحمد الشريف: ٣٥٦ /٣٦١.

٩- عيون الأثر في المغازي والسير، ابن سيد الناس: ٢/١٥٥، وسيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام: ٢ / ٥٤، والكامل في التاريخ، ابن الأثير: ٢ / ٦٧.

١٠- الكامل في التاريخ، ابن الأثير: ٢/ ٦٩، وسيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام: ٢ / ٦٦، والسيرة الحلبية، علي بن برهان الدين الحلبي: ١/ ٣٤٢.

١١- الندوة من ندا، يندو ندوًا ومنها (ندوت) أي اجتمعت مع، ومنها الندِيّ، وهو الاجتماع في المجلس... ومنه جاء لفظ (الندوة) أي النادي بمعنى المجلس والمشاورة والجماعة... وأطلق الاسم على دار بعينها في مكة لاجتماع قريش فيها. أنشأه قصي بن كلاب، وهي أول دار بنيت بمكة المكرمة سوى الكعبة المشرفة اهـ تاج العروس من جواهر القاموس، محب الدين الزبيدي، وتاريخ الأمم والملوك، محمد بن جرير الطبري، بيروت، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م، ج٢ / ص ١٨١.

١٢- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام: ٢/١٠١.

١٣- المصدر نفسه: ٢/١٠٢.

١٤- سورة الأنفال:٢٠.

١٥- رواه البخاري في كتاب البيوع برقم: ١٩٩٤.

١٦- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام: ٢/٨٦، والطبري: ٢/٢٦٩، والبداية والنهاية، ابن كثير: ٢/١٧٠، والطبقات الكبرى لابن سعد: ١/٢٢٧.

١٧- الصحابةَ: بالنصب أي أريد المصاحبة، ويجوز الرفع على أنه خبر مبتدأ محذوف. اهـ فتح الباري لابن حجر: ١٥/٨٨.

١٨- رواه البخاري في كتاب المناقب برقم: ٣٦١٦.

١٩- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام:٢/١١٠.

٢٠- أحث الجهاز: أي أسرع فيمن يحتاج إليه في السفر. اهـ فتح الباري: ١٥/ ٨٩.

٢١- طبقات ابن سعد: ١/٢١٤، وفتح الباري لابن حجر: ١٥/٩٠.

٢٢- تفسير مفاتيح الغيب، التفسير الكبير/ الرازي (ت ٦٠٦ هـ).

٢٣- قال ابن منظور في لسان العرب: «والخوخة: كوة في البيت تؤدي إليه الضوء. والخوخة: مخترق ما بين كل دارين لم ينصب عليها باب، بلغة أهل الحجاز، وعم به بعضهم فقال: هي مخترق ما بين كل شيئين. وفي الحديث: لا تبقى خوخة في المسجد إلا سدت غير خوخة أبي بكر الصديق - رضي الله عنه - وفي حديث آخر: إلا خوخة علي - رضوان الله عليه - هي باب صغير كالنافذة الكبيرة تكون بين بيتين ينصب عليها باب». اهـ.

٢٤- الهجرة بداية مراحل التحول والانطلاق، محمد عبدالله السمان:٢١٠، ٢١١.

٢٥- ثور: جبل بمكة فيه الغار الذي ذكره الله في القرآن الكريم بقوله: (إذ هما في الغار إذ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا...) سورة التوبة:٤٠.

٢٦- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ابن هشام: ٢/١٠٧، ١٠٨.

٢٧- الكامل في التاريخ: ٢/ ٧٢، والطبري: ٢ / ٢٧٢، وابن هشام: ٢ / ٩١.

٢٨- سورة يس:٩.

٢٩- رواه أحمد في مسنده بإسناد حسن.

٣٠- رواه البخاري في كتاب المناقب برقم: ٣٣٨٠.

٣١- الروض الأنف للسهيلي: ٢/٣١٧.

٣٢- تفسير مفاتيح الغيب، التفسير الكبير، للفخر الرازي (ت ٦٠٦ هـ).

٣٣- هدي السيرة، عبدالحفيظ فرغلي القرني، دار الفكر العربي ١٩٨٣م: ١١٠، ١١١.

٣٤- رواه أحمد في مسنده.

٣٥- الهجرة إلى المدينة، أمين دويدار، دار المعارف القاهرة: ١٠٧.

٣٦- رواه البخاري في كتاب المناقب برقم: ٣٣٤٦، ومسلم في كتاب الزهد والرقائق برقم: ٥٣٢٩.

٣٧- الطريق إلى يثرب، محمد فرج، دار المعارف، القاهرة: ١٣٧، ١٣٨.

٣٨- البداية والنهاية، ابن كثير: ٣/١٩٠.

٣٩- سورة التوبة: ٤٠.

٤٠- السيرة النبوية في القرآن الكريم، عبدالصبور مرزوق: ١٢٩.

إجابات عمرها ٨٥ عامًا..

ما هو مستقبل اللغة العربية؟

الكلام عن تدني الأداء اللغوي كلام مكرور، والشكوى من ضعف التلاميذ شكوى مملولة. وكما هي العادة في بلادنا العربية فإن أي شخص يستطيع أن (يفتي) في قضايا التعليم. ولكنا نحاول أن نرتقي بمستوى التأملات، من خلال استحضار آراء سابقينا وخبراتهم. لعلنا نزيد وعينا بمفهوم التخطيط اللغوي وأبعاده.

فقبل أكثر من ثمانية عقود قدمت مجلة الهلال عدة أسئلة، وجهتها إلى عدد من شخصيات ذلك الزمان، فيما يشبه (أسلوب دلفي). وكانت هذه الأسئلة على النحو الآتي:

«ما مستقبل اللغة العربية في نظركم؟ وما عسى أن يكون تأثير التمدين الأوروبي والروح الغربية فيها؟ وما يكون تأثير التطور السياسي الحاضر في الأقطار العربية؟ وهل يعم انتشارها في المدارس العالية وغير العالية، وتعلم بها جميع العلوم؟ وهل تتغلب على اللهجات العامية المختلفة وتوحدها، وما خير الوسائل لإحيائها؟». وقد نُشرت إجابات متعددة عن هذه الأسئلة في كتاب صدر سنة ١٩٢٣.

وبالرغم من مرور هذه السنين الطوال، وبالرغم من انقلاب المعادلة اللغوية في مؤسسات التعليم عندنا مؤخرًا، فإنا لا نجد غضاضة في أن نستعيد طرفًا مما قاله الناس آنذاك؛ لنضع بعض الأفكار أمام المخططين اللغويين، إنْ كان في بلادنا العربية مخططون لغويون.

د. محمد الصاوي
الإسكندرية

سئل مصطفى صادق الرافعي (ت١٩٣٧) عن خير الوسائل في إحياء لغة العرب، فكان من جوابه الموجز ما معناه: خير الوسائل في إحياء العربية: أن يتطور أداء المجامع العربية، لتكون على نمط المجامع الأوروبية، في عملها، وفي تأثيرها. وإصلاح تعليم العربية ليكون على نهج جامع بين الفن والأدب واللغة والبلاغة. وتعليم العلوم كلها بالعربية، وتعريب ما ليس فيها من ذلك ونشره. ونشر الكتب العربية القيمة. وأن تعنى وسائل الإعلام بلغتها؛ لأن فساد البيئة اللغوية كفساد الهواء يُشيع الوباء. وأن يكون حفظ القرآن أو معظمه أمرًا واجبًا، مع تعليم الأداء القرآني على وجه الإتقان؛ فالقرآن في التربية اللغوية أساسٌ متين، بغيره يتداعى البناء كله. (فتاوى كبار الكتاب والأدباء، ص٢٧-٢٨).

وتنم إجابات الرافعي عن وعيه بقضايا معقدة، منها أن المدرسة ليست المكان الوحيد لتلقي المعرفة، وأن مؤسسات التعليم النظامي ليست المسئول الوحيد عن صياغة لغة الناس ارتقاءً أو انحدارًا. وكان الرجل واعيًا بأن تعليم اللغات الأجنبية شأن مختلف عن التعليم باللغات الأجنبية. كما كان يستشعر قصورًا سيبدو لاحقًا في أداء المجامع اللغوية العربية. وكان مدركًا لتأثير البيئة اللغوية التي تصنعها الوسائط الإعلامية، على بساطتها وقلتها في أيامه، مقارنة بالانفجار الإعلامي في أيامنا. كما نبه إلى دور صناعة النشر في التخطيط اللغوي، بجانب تعريب التعليم، وتعريب العلوم. ونبه إلى أن اللغة نظام كلي يجمع نظم الأدب والفن والبلاغة والقواعد والمعجم. فلذلك رأى أن يكون منهج تعليم اللغة منهجًا كليًا جامعًا.

ولقد انطلق الرافعي في كلامه هذا من أن «هذه اللغة العربية تمتاز على اللغات كافة بارتباطها إلى الأصلين العظيمين الخالدين: القرآن والحديث، وهما على وجه واحد أول الدهر وآخر الدهر، وإليهما مناط العقائد في العالم الإسلامي كله.. وليس يخفى أن الكيان الإنساني قائم على القوى الأدبية، وأصل هذه القوى في العالم الإسلامي هو القرآن، وهو كذلك أصبح من وجوه كثيرة كأنه أصل اللغة. فمادام كل انقلاب اجتماعي فينا لا يأتي على هذا الأصل فهو لن يأتي على تلك اللغة، وإذا كان الحي لا يبنى إلا من داخله فهو لا يهدم إلا من داخله» (ص٢٤-٢٥).

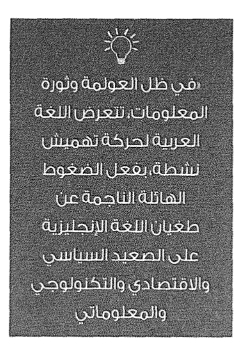
لقد كان الرافعي واعيًا بأن «اللغة» أخطرُ وأكبرُ وأعقدُ من أن تكون عمل اللغويين وحدهم. فقال دون مواربة: «لكل لغة قوية وجهًا سياسيًا، كما أن لكل سياسة قوية وجهًا لغويًا..

فالشعوب قائمة على الاختلاف والتنازع. وهنا موضع الضعف والقوة. فإنْ نهض أهل العربية.. فتلك نهضة العربية نفسها، وإن ضعفوا فذلك ضعفها» (ص٢٦). وهذا النظر المدقق يذكرنا بأن اللغة العربية كانت قد صارت لغة عمل في الأمم المتحدة في أعقاب نصر ١٩٧٣. واليوم - بعد الانتكاسات والتنازلات- تتعالى الهمسات مطالبة بإلغاء اللغة العربية في المنظمة الدولية، تحت ذريعة ضغط النفقات!

وبرغم كون اللغة العربية إحدى لغات الأمم المتحدة، فإنه من الملاحظ أخيرًا أن بعض وثائق الأمم المتحدة تتاح فقط بالإنجليزية والفرنسية والإسبانية. وحتى إصدارات اليونسكو لم تعد النسخة العربية تتاح منها جميعًا. ربما كانت الأسباب التجارية وراء عدم إصدار الترجمات العربية لإصدارات اليونسكو، لكن المحصلة تصب في صالح اللغات الأجنبية؛ لأن القارئ سيجد نفسه مضطرا إلى الاستعانة بالطبعات الأجنبية. وهكذا تتأكد مقولة أن اللغات تحيا بالاستعمال، وتذوي بالإهمال. (راجع: «حكايات دبلوماسية»، فتحي الجويلي، ٢٠٠٧، ٢٩٥-٢٩٦)

وأما شاعر القطرين «مطران» (ت١٩٤٩) فقد كتب جوابا عن السؤال عينه «لا تنس أن (...) الاستمرار في تعلم اللغة الفصحى وتعليمها والاهتمام بتسهيلها وتقريبها وتعميمها هو أنها لغة القرآن الشريف، وكفى بهذا بيانا لقوم مبصرين» (ص١٥)، كان ذاك جواب شاعر وكاتب ومترجم.

لقد رأى مطران أن على الحكومات والوجهاء واجبًا في رعاية المدارس، من أجل النهوض بلغة العرب. ثم هو يوصي - على نحو جدير بالإعجاب- بمشروع للمعجم العربي، من شأنه أن يسهم في النهضة اللغوية، فاشترط وجود «معجم صحيح شامل مضبوط بالشكل الكامل، جامع للأصيل والمولد والحديث،



بعلائم معينة، يقره عقد نظيم من العلماء الأعلام، المُجمع على كفاءتهم وتبريزهم في الأقاليم العربية على اختلافها، يجعل مقرهم مصر، ويكون ذلك المعجم وما إليه شغلهم الأكبر وعملهم الأظهر». وبلغة ميسرة يمكن أن نوضح أن مطران دعا إلى أن يتولى وضع المعجم العربي فريق عمل، واشترط أن يكون أعضاء الفريق متفرغين له، وأن يستعملوا في المعجم الرموز والاختصارات، التي توضح الأصيل والمولد والحديث من الكلمات، مع النص على استعمالاتها.

حُقّ للشاعر أن يحلم وأن نحلم معه يوم قال: «قد قرب اليوم الذي يستطاع فيه وجود الكل أو الجل من الاصطلاحات العربية أو المعربة بإحكام ومهارة، لتلقين ضروب العلوم بلسان الضاد. ويسرني جدًا تقرير ما أراه من التقدم الحثيث في هذه السبيل». ولكن أين حُلمه مما آلت إليه لغة الضاد؟

وربما كان من أوضح التصورات لعملية التخطيط اللغوي ما عبر به «عيسى إسكندر المعلوف» إذ أجاب بقوله: «حصرتُ ارتقاء اللغة بسلم ذات ثماني درجات هي الدولة، والأمة، والمدرسة، والصحافة، والمطبعة، والتأليف،



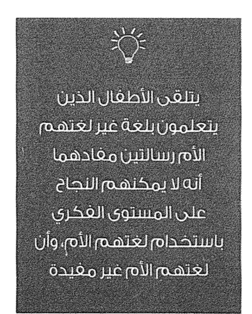
والمجمع العلمي، والمكتبة. فهي كافلة بإحياء اللغة تدريجًا لا طفرة» (ص٢٣). فهذا السلم الثماني أو منظومة التخطيط اللغوي كفيل بإحياء لغة العرب، إذا توافر لدى الخبراء ولدى أولي الأمر من يمسك بالخيوط في حكمة، ومن يوجهها في بصيرة، ومن يؤلف بينها في تناغم، ومن يتفرغ لها في إخلاص.

وكانت إشارات محمد كرد علي خاطفة، لكنه أضاف إلى دور المدارس في إنهاض العربية أدوارًا مهمة للإعلام و«التمثيل». وكانت منه نظرة حكيمة، استشرفت تعاظم فنون الدراما، في الوسائط الإعلامية الجديدة، من سينما وفضائيات. ولو نشأت فنون التمثيل لدينا على التزام العربية الفصيحة لكانت الحال اليوم غير الحال. ولكن الفتنة إذا أقبلت عرفها كل عالم. فإذا أدبرت عرفها كل جاهل.

التخطيط اللغوي جزء من خطة مجتمع

إن انهيار أركان المجتمع يؤذن بانهيار لغوي. وليس بمستبعد أن تفسد استعمالات اللغة بفساد الإدارة والثقافة والاقتصاد. فإذا «تحول الشعراء –على حد تعبير جبران– إلى ناظمين، والفلاسفة إلى كلاميين، والأطباء إلى دجالين، والفلكيون إلى منجمين، عندها يتحول الكتّاب إلى كَتَبَة، وساعتها قل على العربية السلام».

ولو عاش جبران وشاهد انقلاب المعادلة اللغوية في معاهد التعليم لأعاد قولته التي قالها قبل أكثر من ثمانية عقود: «الشاب الذي تناول لقمة من العلم في مدرسة أمريكية قد تحول بالطبع إلى معتمد أمريكي، والشاب الذي تجرع رشفة من العلم في مدرسة يسوعية صار سفيرًا لفرنسا، والشاب الذي لبس قميصا من نسيج مدرسة روسية أصبح ممثلا لروسيا».



العولمة وتهميش اللغة العربية

«في ظل العولمة وثورة المعلومات، تتعرض اللغة العربية لحركة تهميش نشطة، بفعل الضغوط الهائلة الناجمة عن طغيان اللغة الإنجليزية على الصعيد السياسي والاقتصادي والتكنولوجي والمعلوماتي. وتشارك العربية –في ذلك– معظم لغات العالم، إلا أنها تواجه تحديات إضافية نتيجة الحملة الضارية التي تشنها العولمة ضد الإسلام، وبالتالي ضد العربية؛ نظرًا إلى شدة الارتباط بينهما» (نبيل علي، ٢٠٠١، ٢٣٨) ويضاف إلى ما ذُكر من ضغوط «الضغوط التربوية» المتمثلة في عجمة اللسان الذي يتخذ لغة لتعليم المقررات الدراسية.

والحال في داخل الحدود ليست بأقل سوءًا؛ فقد جاءتنا من وراء البحار فكرة «القطيعة مع التراث»، وهي شعار كثير من دعاة مايسمى بـ «الحداثة» والغاية هي قطع الصلة بالماضي ورموزه البارزة، وأولها الدين واللغة والتاريخ، ويجعل من هذه القطيعة شرطًا لانطلاق العقل دون عوائق!!.. واللافت أن هذا المبدأ يراد لنا أن نطبقه نحن وحدنا دون سوانا؛ فالذين ينافسوننا حضاريا في المنطقة، وفلاسفتهم ومنظّروهم وراء هذه المبادئ مهما تعددت الواجهات. هؤلاء المنافسون هم أحرص الناس على ماضيهم، وهم أكثر الناس اعتزازًا به، سواء في مظاهره المادية أو المعنوية. ولم يمنعهم ذلك من أن يحققوا تقدمًا علميًا وسياسيًا

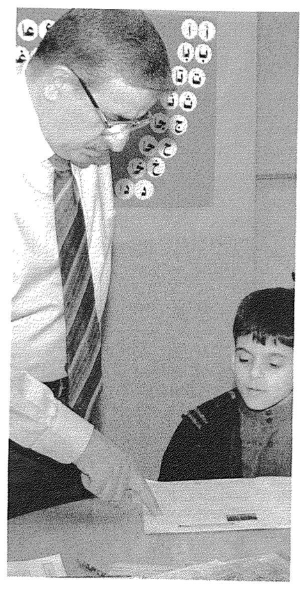
واقتصاديًا وعسكريًا (يوثق ذلك دراسة صفا محمود عبدالعال (٢٠٠٢) بعنوان: «التعليم العلمي والتكنولوجي في إسرائيل»، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة).. وهم خلال ذلك التقدم لا يفرطون في ذرة من تراثهم وماضيهم، بما في ذلك اللغة التي نجحوا في إحيائها من الشتات والموات (أحمد درويش، ٢٠٠٦، ص ١٠)

ونقل عن باحث صهيوني قوله: «من منا يذكر كتابا واحدًا في الجغرافيا فيه اسم جبل باللغة العربية؟ إن الأسماء العربية لا وجود لها» (السابق، ص ٣٩) فإن اغتصاب اللغة مقدمة ضرورية لاغتصاب حقوق أهلها، وضياع الحقوق نتيجة حتمية للتفريط في اللغة. لذلك أجد من اللائق أن أثبت هنا نص الأبيات التي أوردها أحمد درويش عن شاعر من صقلية (الفقيدة) تقول:

«ضع شعبا في السلاسل
جردهم من ملابسهم
سد أفواههم.. لكنهم مازالوا أحرارا
خذ منهم أعمالهم.. وجوازات سفرهم
والموائد التي يأكلون عليها
والأسرّة التي ينامون عليها
لكنهم مازالوا أغنياء
إن الشعب يفتقر ويُستعبد
عندما يسلب اللسان
الذي تركه له الأجداد
وعندها يضيع إلى الأبد».

ولعل «أنطون الجميل» قد اطلع على هذه القصيدة؛ فقد رأى اللغة عنوانا للكرامة الوطنية والتحرر، وقال نصًا: «إن الشعب الذي يقع في الأسر إذا عرف أن يحتفظ بلغته فكأن مفتاح سجنه في يده، يفلت منه متى شاء» (فتاوى كبار الكتاب والأدباء ص٤٨).

وفي أجواء الحرب العالمية الأولى واتفاقية «سايكس/ بيكو» تشاءم «جبر ضومط» إذ بيّن أن «تعزز الغربيين وامتداد سلطتهم ونفوذ



نفوذهم.. يفضي إلى إقبال المغلوبين على آداب الغالبين ولغتهم، وإهمال آدابهم ولغتهم الوطنية نوعًا. وعلى نسبة شدة تسلط الغربيين ونفوذ نفوذهم تتراجع اللغة العربية والروح العربي..».

وأما المستشرق لامنس اليسوعي (ت ١٩٣٧) فقد نبه إلى الرابطة بين السلطة السياسية الحصيفة والنهضة اللغوية، إذ قال: «إني أثق بمستقبل حسن للغة العربية، على شرط أن يتولى الحكم في البلاد العربية رجال ذوو نظر بعيد، وأفكار واسعة، ووطنية رحبة، يقتنعون بأن مستقبل لغتهم يتوقف على اتحادها وثيقًا بالمدنية الغربية». والرجل في ذلك يتسق مع



سيرته ووظيفته؛ إذ هو معني بخدمة الثقافة الأوروبية في المقام الأول. فهو من أجل ذلك يصادم فكرة التعليم باللغة العربية.

وفي أسلوب غوغائي وغير علمي بالمرة قال لامنس: «ليس عندي أدنى شك في أنه إذا جُعل التعليم العالي باللغة العربية تنعزل البلاد العربية شيئًا فشيئًا عن الحركة العامة؛ إذ تصبح اللغة الوطنية حاجزًا منيعًا دون مواصلة التقدم» (ص٨) ومن المؤسف أن آراء لامنس شكلت مرتكزًا لمعظم الدارسين الغربيين بعده، وصار مقلدوهم بيننا يرددون الآراء عينها. ولم



يخفف من غلو لامنس وشيعته آراءُ مخالفيه من المستشرقين في أيامه، من أمثال «وليم ورل» الذي صاغ موقفه في قوله: «للغة العربية لين ومرونة يمكنانها من التكيف وفقًا لمقتضيات هذا العصر. وليس (هناك) من يشك في أنه متى سنحت لها الظروف تستطيع أن تبلغ درجة من الدقة والرقي، تمكنها من التعبير عن أسمى الأغراض العلمية. ويجوز إذ ذاك للجامعات الشرقية أن تعلم العلوم باللغة العربية، كما تعلم في هولندا والدانمرك مثلا باللغتين الهولندية والدانمركية والألمانية، كما يتعلمها الغربيون أنفسهم» (ص١١).

وهم اللحاق بالغرب

نقل أحمد درويش عن صمويل هانتنجتون القول: «إن شعوب العالم غير الغربية لا يمكن لها آن تدخل في النسيج الحضاري للغرب، حتى وإن استهلكت البضائع الغربية، وشاهدت الأفلام الأمريكية، واستمعت إلى الموسيقى الغربية. فروح أي حضارة هي اللغة والدين، والقيم والتقاليد والعادات. وحضارة الغرب تتميز بكونها وريثة الحضارات اليونانية والمسيحية الغربية، والأصول اللاتينية للغات شعوبها، والفصل بين الدين والدولة، وسيادة القانون، والتعددية في ظل المجتمع المدني والهياكل النيابية، والحرية الفردية» (أحمد درويش، ٢٠٠٦، ص ٢٨).

اللغة واكتساب المعرفة

عملية التعليم والتعلم عملية ذات طبيعة لغوية. فعمل المعلم عمل لغوي في جوهره، وعملية التعلم نفسها لا تحدث في غياب اللغة. ولكن العرب دون سائر الأمم انشغلوا ومازالوا منشغلين بالسؤال عن أية لغة تكون لغة التعليم والتعلم. و«لا يقف دور اللغة في تلقي العلم أو توصيله عند مجرد دور الأداة الناقلة أو القناة الموصلة، تعبُر خلالها المعلومة إرسالاً أو استقبالاً، وإنما يمتد دور اللغة ليشكل ضفيرة

قوية مع المعرفة ومع الهوية، تتبادل فيما بينها وسائل التغذية والتنمية، فتقوى اللغة بقوة العلم المتشكل من خلالها... وفي الوقت نفسه يقوى العلم خلال انتشاره وتمكنه في النفوس عندما يتحرك في هذه النفوس باللغة التي يألفها، وتتصل به اتصال الوجود، وتتكون فيها مع تكوّن الحواس» (السابق، ٩٧).

ونُقل عن البيروني -من عظماء المترجمين- قوله: «إلى لسان العرب نُقلت العلوم في أقطار العالم؛ فازدانت وحلّت في الأفئدة». وعلق أحمد درويش بقوله: «وعبارة البيروني ذات مغزى عميق: فصبُّ العلم في اللغة الأم يحقق هدفين رئيسيين، أولهما أن تزدان اللغة وتتألق وتصبح حيوية جذابة، وثانيهما أن يحل العلم المنقول بها في الأفئدة، فيستقر في النفوس والعقول، تعمقًا وأخذًا وعطاء، ولا يظل قشورًا ورطانات» (السابق، ١٠٠).

يتلقى الأطفال الذين يتعلمون بلغة غير لغتهم الأم رسالتين مفادهما أنه لا يمكنهم النجاح على المستوى الفكري باستخدام لغتهم الأم، وأن لغتهم الأم غير مفيدة. وقد راقبت وحدة بحث تابعة لجامعة جورج مايسن في فيرجينيا النتائج التي تم التوصل إليها في ثلاث وعشرين مدرسة ابتدائية، في خمس عشرة ولاية منذ عام ١٩٨٥. فأظهر المسح أنه بعد أحد عشر عامًا من التدريس، ما يزال هناك رابط مباشر بين النتائج الأكاديمية والوقت المخصص للتعلم باللغة الأم. (مجلة التربية اليوم، عدد ٦، ٢٠٠٣، ص ص ٤-٦).

وفي الحديث عن لغة التعليم يغيب عن المتجادلين أن العربية لغة دولية، وليست لغة قبيلة أفريقية منزوية في أعماق الأحراش أو بين سراديب الجبال. فعدد الناطقين بالعربية أكبر من عدد الناطقين بالروسية أو البرتغالية أو الألمانية (إحصائية اليونسكو سنة ٢٠٠٠).

عالميًا أوصت منظمة الصحة العالمية -وهي

> يغيب عن المتجادلين أن العربية لغة دولية، وليست لغة قبيلة أفريقية منزوية في أعماق الأحراش أو بين سراديب الجبال. فعدد الناطقين بالعربية أكبر من عدد الناطقين بالروسية أو البرتغالية أو الألمانية

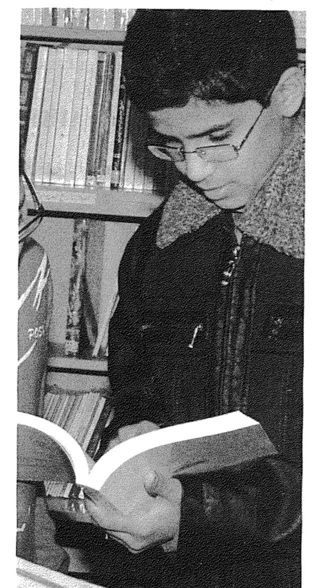
تراجع الحالة الصحية في العالم العربي- باستخدام اللغة العربية في تعليم الطب؛ إذ رصدت أن العالم العربي متفرد في تعليم الأطباء بلغة غير لغة المرضى وهيئة التمريض.

وفي مصر أوصت المجالس القومية المتخصصة في تقرير صدر في ٢٠٠٤ بضرورة تعريب التعليم العالي، وجاء في التقرير: «إن قضية التعريب لم تعد نابعة من الحمية القومية أو المحافظة على الهوية الثقافية فحسب،بل صارت ضرورة لا غنى عنها، لصقل أدوات التفكير، وتنمية القدرات الذهنية، والملكات الإبداعية». نقلاً عن (أحمد درويش، ٢٠٠٦، ١١٧) وأما عن تجارب الآخرين، فقد مثّل التمكنُ من اللغة العبرية، والترجمةُ إليها، أحدَ التوجهات الرئيسة التي حكمت مسيرة العلم والتقنية في إسرائيل (صفا عبدالعال، ٢٠٠٢، ٣٢-٣٣).

وقد يحق لكل شخص - فردًا- أن يختار اللغة التي يرغب أن يتلقى بها دراساته، وله أن يختار العلوم التي يدرسها. لكن اختيارات الأفراد شأن مختلف عن صناعة السياسات

العامة: فصانعو السياسات التربوية لا يحق لهم القفز فوق هوية المجتمع والتيار العام لثقافة أغلبية عناصره. وقد يكون مقبولا في ظل المتغيرات العالمية أن يمول شخصٌ أو هيئة مؤسسةً تعليمية تقدم مقررات باللغة الأجنبية. لكن أن تتبنى الدولة نفسها تحويل مدارسها الرسمية إلى مدارس تقدم المقررات باللغة الأجنبية فهذا تحويل رسمي لمسار الثقافة. ولا أقول إنه عملية تخطيط لغوي، وإنما هي فوضى لغوية، وانشطار لا يملك أحد التحكم في تفاعلاته.

وإن من المبادئ التوجيهية لليونسكو إزاء



اللغة والتعليم في القرن الحادي والعشرين:

١- اليونسكو تؤيد تدريس اللغة الأم وسيلة لتحسين نوعية التعليم.

٢- اليونسكو تؤيد التعليم المتعدد اللغات في المجتمعات المتسمة بالتنوع اللغوي.

٣- اليونسكو تؤيد تعليم اللغات بغية التفاهم بين الجماعات السكانية. (عن: لندا كينج، ٢٠٠٣، ص ص ٣٠-٣٣).

ومما يسهل من مهام التخطيط اللغوي أنه لا توجد في أية دولة عربية مشكلة لغوية تضارع التعدد اللغوي في إندونيسيا، حيث توجد ٧٠٠ لغة. كما لا توجد مشكلة تعدد اللغات الرسمية، كما هي الحال في الهند (١٩ لغة رسمية). لكن الواقع اللغوي العربي يواجه عمليات إزاحة لصالح اللغة الإنجليزية، وهي اللغة التي تشجع التعليمَ بها الحكوماتُ والأهالي، في سعيهم لتأمين مستقبل وظيفي لأولادهم. ونحن نتغافل أحيانًا عن أن معرفة اللغات الأجنبية وحدها لا توجِد فرصَ العمل، ما لم تتوافر الظروف الاقتصادية الموضوعية الموجدة للوظائف.

التخطيطي اللغوي والتعليم

إن «أساس كل نهضة قومية يجب أن يكون في المدرسة الابتدائية، حيث ينبغي تعليم لغة البلاد وتاريخها» (أنطون الجميل).

وكان للمستشرق ريتشارد كوتهيل رأي في لغة التعليم، ذكره في أعقاب الحرب العالمية الأولى وصدور وعد بلفور، فقال: «لست أرى سببًا يمنع جعل العربية في كل تلك الأمصار لغة التعليم، في المدرسة وفي الكلية. بل يجب جعلها كذلك. على أنني أستثني فلسطين حين تصبح وطنًا لليهود: إذ تكون العبرانية لغة التعليم فيها. ولكني أطلب جعل تدريس العربية إجباريًا لأنها لغة مواطني اليهود في فلسطين، ولغة المدنية المحيطة بهم. وإنني ممن لا يستحسنون جعل اللغات الأوروبية لغات تدريس عامة، بل أنا ممن يقولون بتدريسها في الكليات وأندية

العلم العليا». (فتاوى كبار الكتاب والأدباء ص ٧) وبالتدقيق في كلامه نجده يميز بين لغة التدريس، وبين تدريس اللغات الأجنبية. فهو في هذا الوقت المبكر يؤمن بضرورة تعليم اللغة العربية ليهود فلسطين. على أن تكون العبرانية هي لغة التعليم لهؤلاء. وأما الطلاب العرب فلا يدرسون بغير العربية إلا في الكليات والمعاهد العليا.

وقد أكد هذا المستشرق على أن العروة الوثقى بين اللغة وبين تاريخ أهلها لا انفصام لها. وبتعبيره هو: «ليس من وسيلة لإشعال النور الذي سطع في الأيام الغابرة، وجعل الشعوب الناطقة بالضاد خلفًا صالحًا لأسلافهم العظام أفضل من درس تاريخ الآباء وآداب الأجداد».

وبالإضافة إلى ما تقدم أقول إن الكثير من المقترحات بشأن تطوير نظام الأبجدية والتهجئة العربية لم يكن له من هدف سوى مساعدة المستشرقين في تلافي مشكلاتهم هم مع الكتب العربية. مثل مقترح كتابة العربية بالحروف اللاتينية، واستخدام الأحرف الكبيرة capital لأسماء الأعلام العربية.

وإن بعض الآراء القديمة لا يمكننا اليوم أن نسلم بها: فلا نقبل أن يقال لنا إن الحروب الكبرى تؤدي إلى التقريب بين أبناء البلدان العربية، ولا نقبل أن يقال لنا ببساطة إن اللغة العربية ستخرج منتصرة بعد كل مواجهة ثقافية مع الأمم الأخرى.

التخطيط اللغوي في المجتمع

كان إبراهيم حلمي العمر، صاحب جريدة المفيد البغدادية، واعيًا بأبعاد التخطيط اللغوي، إذ عدَّد وسائل إحياء العربية، في بواكير القرن العشرين، على النحو الآتي:

١- إقامة مهرجان سنوي عام في إحدى العواصم العربية، لتكريم المبرزين في فنون القول.

٢- توظيف أموال الأوقاف في إنشاء المدارس والجمعيات اللغوية.

٣- جعل اللغة العربية اللغة الرسمية الوحيدة بغير منازع.

٤- تنقية القديم من كتب النحو والصرف والبديع والبيان والأدب والمعاجم.

٥- حجب الكتابات الركيكة والمتقعرة عن النشر.

٦- الحد من انتشار الأعمال المكتوبة بالعامية.

٧- ترقية فنون الموسيقى والغناء الفصيح.

٨- إنشاء الجمعيات الأدبية في العواصم العربية.

> أوصت منظمة الصحة العالمية -وهي تراجع الحالة الصحية في العالم العربي- باستخدام اللغة العربية في تعليم الطب؛ إذ رصدت أن العالم العربي متفرد في تعليم الأطباء بلغة غير لغة المرضى وهيئة التمريض

وأنا هنا لا أحاول أن أقول إن أحدًا ممن ذكرتهم كان مخطئًا بإطلاق أو مصيبًا بإطلاق، وإنما أريد أن أؤكد أننا في احتياج شديد إلى أن نقرأ خبرات السابقين، وأن نتأملها طويلاً، وأن نستفيد منها إذا شئنا، وأن نصل الماضي القريب بالحاضر الماثل، وأن نكون على قدر الطوفان اللغوي الداهم، وأن نترفع عن حل مشكلاتنا بالمرافعات البلاغية، وألا ننشغل بمشاهدة الأشجار عن رؤية الغابة.



من اللواتي تفوق أعمارهن ١٥ سنة..

٤٠٪ من النساء العربيات.. أميّات!!

رفيقة سليم حمودة من مواليد لبنان ومواطني مصر. مهمومة بقضايا المرأة. ولها إسهامات متعددة في هذا المجال وبخاصة في الأبعاد التعليمية وتشعباتها. وهي جديرة ومؤهلة لاقتحام تلك القضايا والأبعاد وحاصلة على الدكتوراه من جامعة السوربون الفرنسية. عملت أستاذة للتربية في الجامعة اللبنانية. وخبيرة في إعداد المعلمين وتدريبهم في منظمة اليونيسكو. وتولت أول عمادة لكلية التربية في مملكة البحرين. ولاتزال تقدم استشارات متعددة مع منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والعلم والثقافة ومع غيرها من المنظمات الاقليمية. بالإضافة إلى مشاركتها بالندوات والمؤتمرات في هذا المجال. وصدر لها هذا الكتاب الذي أشارت فيه إلى أنه حدثت في البلاد العربية في العقود الأخيرة جملة من العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية أدت إلى تطور الأوضاع التربوية تطورا واضحا. خاصة في عقد التسعينيات من القرن الماضي وما بعده.



عنوان الكتاب: تعليم الإناث في الوطن العربي

المؤلف: رفيقة سليم حمودة

دار النشر: الدار المصرية اللبنانية-القاهرة

عدد الصفحات: ٤٦٨ صفحة

عرض: محمد عويس

ارتفع الإنفاق العام على التعليم. وصدرت قوانين وتشريعات بشأن إلزاميته ومجانيته. وبذلت جهود لتعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية. فزادت معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي بعامة. ومعدلات التحاق الإناث بخاصة. وتمكنت بعض الدول من تقليص الفجوة بين تعليم الذكور وتعليم الإناث في هذا الميدان أو سدتها تقريباً، كما توسع التعليم في مراحله المختلفة. وجرت محاولات لتحسين نوعيته بمراجعة الأهداف التربوية، وتعديل المناهج والكتب المدرسية لربطها بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولتطوير طرائق التدريس وأساليبه ووسائله. وأساليب التقويم والامتحانات، ولتحسين بيئة التعلم والتعليم بتزويد المدارس بالمختبرات والمكتبات والمشاغل والوسائل السمعية البصرية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة. وبالتالي لتحسين مستويات تحصيل الطلبة والكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي. كما بذلت جهود في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم.

وتذكر حمودة على سبيل المثال بعض الجهود العربية المشتركة. حيث بدأ الأخذ بمبدأ التربية الأساسية في الوطن العربي على إثر الاتفاق الذي تم بين مصر ومنظمة اليونسكو في عام ١٩٥٢ لإنشاء مركز للتربية الأساسية تكون مهمته محاربة الجهل والفقر والمرض عن طريق التعليم، يكون مقره في مصر، وتدعى الدول العربية الأخرى للاشتراك فيه.

وقامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ولا زالت بجهود واضحة لتطوير التعليم في الوطن العربي. حيث قامت بإعداد مجموعة من الاستراتيجيات والخطط التربوية، ولتنفيذ إطار عمل داكار الصادر عن المنتدى العالمي للتربية ٢٠٠٠ والإطار العربي من أجل تأمين حاجات التعليم الأساسي في الأعوام ٢٠٠٠ - ٢٠١٠ التزمت الدول العربية بإعداد خطط وطنية للتعليم للجميع بدعم من مكاتب منظمة اليونسكو الإقليمية في المنطقة العربية، وذلك بهدف تعزيز: رعاية الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي، ومحو الأمية وتعليم الكبار، مع التركيز على تعليم الفتيات والنساء. بالإضافة إلى تحسين نوعية التعليم. وقد عقدت مكاتب اليونسكو الإقليمية لهذه الغاية عدة ورش إقليمية وشبه إقليمية لمناقشة المحاور والمواضيع ذات الصلة بالتعليم للجميع، لتقديم الدعم المادي والفني للدول العربية بشأن إعداد الخطط.

> ويشكل نقص المياه النظيفة في المنازل في بعض الأرياف والقرى النائية العربية، عاملًا إضافيًا في عدم التحاق الفتيات والنساء بالتعليم؛ لأن إحضار المياه يتم غالبًا من قبلهن، ويستنزف الكثير من وقتهن، ويسبب لهن الإرهاق

بالإضافة إلى ذلك، قامت إدارة الطفولة في جامعة الدول العربية بجهود متنوعة، منها إعداد (خطة العمل التوجيهية للطفولة) للأعوام ٢٠٠٣ - ٢٠١٣ تغطي بوجه خاص حق التعليم لجميع الأطفال حتى عمر ١٨ سنة، مع التركيز على إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في هذا المجال.

وحول الاهتمام العربي بتعليم الإناث وتعزيز مكانتهن يشير الكتاب إلى أن الدول العربية شاركت بشكل واضح في الجهود الدولية الساعية لتعزيز دور المرأة. فساهمت في المؤتمرات الدولية المختلفة، وصادقت ١٦ دولة منها على الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة أو انضمت إليها، فكان من أبرز آثار ذلك



رفع مستوى الوعي بقضايا المرأة في المنطقة العربية.

وفي الدورة الاستثنائية لقمة المرأة العربية التي انعقدت عام ٢٠٠١ تم الإعلان عن اتفاقية إنشاء منظمة المرأة العربية كإحدى المنظمات المتخصصة في جامعة الدول العربي، ودخلت حيز التنفيذ عام ٢٠٠٣، بهدف تدعيم التعاون والتنسيق من أجل تطوير وضع النساء ودعم دورهن في المجتمع، وتنسيق المواقف العربية عند التعامل مع قضاياهن في المحافل الدولية، ونشر الوعي عن القضايا الخاصة بهن، ودمجهن كأولوية في خطط وسياسات التنمية الشاملة، وتطوير قدراتهن والنهوض بالخدمات المقدمة لهن لتمكينهن من المساهمة بشكل فعال في مؤسسات المجتمع والمشاركة في صنع القرار. هذا بالإضافة إلى عقد منتدى (المرأة والتربية) في سورية عام ٢٠٠٣ والمنتدى العربي حول المرأة والنزاعات المسلحة في بيروت عام ٢٠٠٤.

وقد تم في الدول العربية تطوير سياسات وبرامج لبناء قدرات الفتيات والنساء، ووضعت خطط لدمج النوع الاجتماعي والوصول إلى مجتمع أكثر حساسية بالنوع الاجتماعي، وتم تعديل بعض التشريعات أو إصدار تشريعات جديدة لصالح المرأة في بعض الدول، كتعديل قانون العمل لتعديل إجازة الأمومة للعاملات أو السماح بالعمل بدوام جزئي للمرأة لتمكينها من التوفيق بين الاحتياجات الأسرية والاقتصادية (الأردن، ولبنان) وقانون الضمان الاجتماعي لتحقيق المساواة في التعويضات بين الجنسين (الأردن، ولبنان) ومنح الجنسية لأبناء الأم المتزوجة من أجنبي (مصر، والسودان، والعراق) وقانون الأحوال الشخصية (الأردن والمغرب) وإقرار قانون (الخُلع) الذي يعطي المرأة حق طلب الطلاق في المحكمة (مصر، والأردن) إلخ.

وقد ساهمت هذه الجهود في تحسين وضع المرأة العربية وزيادة مشاركتها على جميع المستويات، وارتفعت نسبة الإناث في مراحل التعليم المختلفة وزادت مشاركتهن في قوة العمل، وفتحت أمامهن في بعض البلدان العربية قطاعات كانت حكرًا على الرجال، ووصل عدد من النساء في بعض البلدان إلى مراكز عليا، كمركز وزيرة أو وكيل وزارة أو نائب في البرلمان، أو عميدة كلية في الجامعة، أو سفيرة، أو قاضية في المحكمة كما قامت تجمعات وشبكات لربط وتنسيق أعمال المنظمات غير الحكومية المعنية بقضايا المرأة على الصعيد الوطني والإقليمي.

هذا، ولا تزال الدول العربية تواجه العديد من التحديات والعراقيل التي تمنعها من تحقيق طموحاتها، أبرزها التحديات التي يفرضها العدوان والاحتلال والحروب والصراعات الأمنية الداخلية، كالتي نشهدها في فلسطين والعراق والسودان ولبنان والصومال، والتي تستنزف الطاقات المادية والبشرية، وتلقي على المرأة أعباء إضافية جسيمة بحكم أدوارها المتعددة. كما أن المرأة لا تزال تعاني من فجوة بين القوانين التي تضمن مساواة المرأة والرجل في الحقوق وبين تنفيذها في الواقع العملي، كما تشير العديد من التقارير. ويستعرض التقرير العربي الموحد الذي أصدرته وحدة المرأة في جامعة الدول العربية جهود الدول العربية في النهوض بأوضاع المرأة العربية والمشكلات التي تعترضها على النحو التالي: مع الأخذ بعين الاعتبار التباين الكبير بين الدول العربية، يمكن القول إن أعداد الإناث في المنطقة العربية قد ارتفعت في كافة المراحل التعليمية، وتحسنت نسبتهن إلى إجمالي المسجلين في التعليم، كما تحسنت معدلات قيدهن الإجمالية والصافية، وتمكنت بعض الدول من تقليص الفجوة بين تعليم الذكور وتعليم الإناث في التعليم الأساسي أو سدها تقريبًا، بل فاقت نسبة الإناث نسبة الذكور في بعض مراحل التعليم في بعض الدول الخليجية.

وحول أبرز المشكلات التي تواجه تعليم الإناث

في الوطن العربي تشير رفيقة سليم إلى أنه على الرغم من التطور التعليمي الواضح في تعليم الإناث على مستوى المنطقة العربية ككل، فلا تزال الأنظمة التربوية العربية تواجه مشكلات وتحديات كثيرة في هذا المجال تدعوها لبذل المزيد من الجهود.

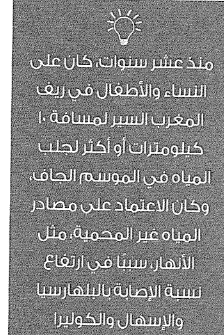
فعلى سبيل المثال، لا تزال معدلات القيد في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي متدنية جدًا في معظم الدول العربية، ولم تتعد معدلات قيد الإناث الإجمالية والصافية في المنطقة العربية في هذه المرحلة ٢٦٪ و ٢٥٪ على التوالي في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، على الرغم من الأهمية القصوى لتربية الأطفال في هذا العمر نظرًا لتأثير ذلك على نمو شخصياتهم وعلى مستوى تحصيلهم التعليمي في المراحل اللاحقة.

كذلك، لا تزال نسب الملتحقات بالتعليم في كافة المراحل التعليمية الأخرى منخفضة في كثير من الدول العربية إذا ما قورنت بمثيلاتها في كثير من الدول الأخرى.

ففي مرحلة التعليم الابتدائي، مازال كثير من معدلات القيد الإجمالية والصافية للإناث في الدول العربية منخفضًا مقارنة بمثيلاتها في كثير من دول العالم، وتبقى نسبة لا يستهان بها من الإناث في عمر المرحلة الابتدائية خارج المدارس في عدد من تلك الدول.

ولا يزال هناك فرق لصالح الذكور في هذه المرحلة في عدد لا يستهان به من الدول العربية، بل تشير التقارير إلى أن هذا الفرق سيبقى قائمًا في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، إذا لم تتخذ إجراءات لتعديل الاتجاهات الحالية وتنخفض نسب التحاق الإناث خاصة في الأرياف والمناطق البعيدة في البلدان الكبيرة الحجم، وترتفع نسب تسربهن في تلك المناطق، مما يؤدي إلى ارتفاع نسب الأمية بينهن.

وفي مرحلة التعليم الثانوي، ورغم الارتفاع الذي تم في معدلات قيد الإناث الإجمالية في مجمل المنطقة العربية في العقود الأخيرة، إلا أنها بقيت منخفضة جدًا في بعض الدول، كما بقيت معدلات القيد الصافية للإناث منخفضة إذا ما قورنت بمثيلاتها في الدول الأخرى، وتبقى نسبة لا يستهان بها من الإناث اللواتي في فئة العمر المقابلة لهذه المرحلة خارج المدرسة على مستوى المنطقة ككل، بالرغم من أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة إلزامية في كثير من دول العالم.



من جهة أخرى، فلا تزال الفجوة موجودة بين الجنسين لصالح الذكور في هذه المرحلة في معظم الدول العربية، على خلاف ما يحصل في كثير من دول العالم. هذا بالإضافة إلى وجود عدم انسجام في توزيع الإناث على الفروع الثانوية المختلفة، حيث يتكدسن في شُعب إعداد المعلمين (حيث لا تزال هناك معاهد للمعلمين في هذا المستوى) وفي التعليمين العام والتجاري، في حين تنخفض نسبهن في شُعب الرياضيات والفروع الصناعية والزراعية والمهنية والفنية، بسبب الاتجاهات التقليدية التي تعتبر الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا فروعًا ذكورية. هذا بالإضافة إلى انخفاض نوعية التعليم المهني والتقني، وتدني الأوضاع التعليمية في الأرياف العربية، مما يؤثر على عمل الإناث في المجالات غير التقليدية،



ويؤدي إلى تركزهن في الأعمال التقليدية.

وفي مرحلة التعليم العالي لا تزال معدلات القيد الإجمالية للإناث متدنية جدًا، ولا تزال نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي أقل من نسبة الذكور في كثير من الدول العربية، وتتكدس الإناث في الفروع النظرية الأدبية والاجتماعية والإنسانية وتنخفض نسبهن في بعض الفروع العلمية والهندسية وفي علوم الكمبيوتر.

هذا، وقد بلغت معدلات القرائية بين الإناث العربيات (١٥ سنة فأكثر) ٦٢,٧٪ فقط في الفترة ٢٠٠٠ – ٢٠٠٤ مقابل أكثر من ٩٩٪ في كثير من دول العالم، مثل ألبانيا وكرواتيا والمجر وأرمينيا وكوبا، وغيرها.

وبلغت معدلات القرائية بين الشابات العربيات (١٥ – ٢٤ سنة) ٨٢,٨٪ في الفترة ٢٠٠٠ – ٢٠٠٤ مقابل حوالي ١٠٠٪ في كثير من دول العالم.

وهكذا بلغت نسبة الأمية بين الإناث العربيات (١٥ سنة فأكثر) ٤٠,٢٪ في عام ٢٠٠٠، وبلغت نسبتها بين الشابات العربيات (١٥ – ٢٤ سنة) ١٩,٤٪ في عام ٢٠٠٠، وتشير الإسقاطات الإحصائية إلى أن نسبة الإناث من مجموع الأميين ستبقى بحدود ٦٤٪ و٥٢٪ في الفئتين المذكورتين على التوالي في عام ٢٠١٥، إذا لم تتخذ إجراءات حاسمة في هذا الخصوص.

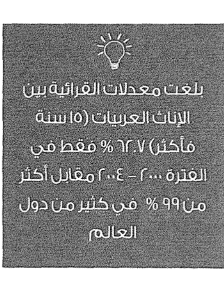
ولهذا، فإن متوسط عدد سنوات الدراسة للإناث اللواتي هن في سن ٢٥ سنة فما فوق في تسع عشرة دولة عربية توافرت عنها بيانات (ليس بينها السودان والصومال) بلغت ١٠,٧ سنوات في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، متراوحًا بين ٣,٨ سنوات و ١٤,٢ سنة، وفقًا للوضع التعليمي في كل دولة، في حين بلغ هذا المتوسط لمن هن من الشريحة العمرية نفسها، على سبيل المثال، ٢٣,٥ سنة في المملكة المتحدة، و ٢٠,٧ سنة في السويد، ١٩,٩ سنة في بلجيكا، ١٨,٥ سنة في النرويج، ١٧,٢ سنة في الأرجنتين، ١٦,٦ سنة في مجمل الدول المتقدمة في العام نفسه. ويعود تدني هذا المؤشر في الدول العربية إلى ارتفاع نسب الأمية وإلى انخفاض معدلات القيد في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي.

هذا وتشير التقارير إلى أن نسب التحاق الإناث في الأرياف والمناطق البعيدة تنخفض خاصة في البلدان الكبيرة الحجم، كما ترتفع نسب تسربهن في تلك المناطق، مما يؤدي إلى ارتفاع نسب الأمية بينهن.

ويتبين من بعض الدراسات القطرية أن الفتيات يتسربن بمعدلات أعلى من الفتيان، وأن عدد الفتيات اللواتي يتممن الصف الرابع الابتدائي أقل من الفتيان كما أن اللواتي يتممن الصف النهائي من المرحلة الابتدائية أقل من الذكور (مهران، ١٩٩٥).

ويشكل نقص المياه النظيفة في المنازل في بعض الأرياف والقرى النائية العربية، عاملًا إضافيًا في عدم التحاق الفتيات والنساء بالتعليم: لأن إحضار المياه يتم غالبًا من قبلهن، ويستنزف الكثير من وقتهن، ويسبب لهن الإرهاق. فعلى سبيل المثال، منذ عشر سنوات، كان على النساء والأطفال في ريف المغرب السير لمسافة ١٠ كيلومترات أو أكثر لجلب المياه في الموسم الجاف. وكان الاعتماد على مصادر المياه غير المحمية، مثل الأنهار، سببًا في ارتفاع نسبة الإصابة بالبلهارسيا والإسهال والكوليرا. وقد تغير الوضع بعد تنفيذ برنامج تزويد الريف بالماء الصالح للشرب، فخفف ذلك عبء الوقت الذي كان يقع على كاهل النساء، وارتفعت نسبة الحضور في المدارس الابتدائية في الريف بين الفتيات من ٣٠٪ إلى ٥١٪ ما بين عامي ١٩٩٩ و٢٠٠٣، كما كانت هناك مؤشرات على تحسن ملحوظ في قطاع الصحة العامة. فضلًا عن ذلك، فإن توفير المياه في المنازل يفسح المجال أمام النساء للقيام بأنشطة أخرى، كالدراسة وتنمية القدرات والمهارات، والقيام بعمل مدر للدخل، مما يستدعي العمل الحثيث لتوفير المياه في المنازل العربية التي لا تزال تفتقر إليها لإفساح المجال أمام الفتيات والنساء للالتحاق بالدراسة.

كل ما تقدم يدل على أن الإنجازات التعليمية الخاصة بتعليم الإناث لم تكن في مستوى الطموحات. مما يحد من قدرات الفتيات والنساء العربيات. ويقف عائقًا في طريق تنمية مواهبهن على قدم المساواة مع الرجل. وينعكس ذلك بالضرورة على نسبة عمالتهن ونوعيتها، وعلى مدى مشاركتهن في مواقع اتخاذ القرار، ويجعلهن يتركزن في الأعمال التقليدية. أو يتعرض للبطالة أكثر من الرجال. مما ينعكس سلبيًا على حياتهن وحياة أسرهن وعلى ممارستهن لحقهن في المواطنة ممارسة كاملة، وعلى مدى مشاركتهن الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادهن، فضلًا عما يترتب على ذلك من إهدار للموارد البشرية.



وهناك أسباب اقتصادية واجتماعية وتربوية وثقافية كثيرة تقف عائقًا أمام التحاق الإناث بالتعليم في المنطقة العربية، أو تدفعهن للتسرب باكرًا من المدارس. من ذلك مثلًا:

- الاتجاهات والمواقف التقليدية التي تجعل الأهل يعتقدون أن الدور الأساسي للفتاة أن تصبح زوجة وأمًا بالدرجة الأولى ، وهي بالتالي لا تحتاج إلى التعليم.

- اقتناع الفتاة، نتيجة للتنشئة الاجتماعية بأنها دون الفتى في القدرات والمكانة، وأنه بالتالي أحق منها بمتابعة التعليم عندما لا تسمح الظروف لكليهما بذلك.

- المستوى الاقتصادي للأسرة الذي يجعلها عاجزة عن تحمل كلفة تعليم جميع أبنائها، فتفضل تعليم الذكور فقط.

- الزواج المبكر للفتيات الذي ينتشر بشكل خاص في المناطق الريفية، فيحرمهن من فرص التعليم، فضلًا عن تعريضهن للضغوط النفسية ولمخاطر صحية كثيرة.

- عمالة الإناث المبكرة والتي تبين التقارير أنها آخذة في التزايد في المنطقة العربية نتيجة للأزمات الاقتصادية، وانخفاض دخل الأسرة، وتزايد الفقر، مما يؤدي إلى حرمانهن من فرص التعليم والتأهيل. ويعرضهن لظروف حياتية قاسية.

- حرص الأهل على سلامة الفتيات، وخوفهم عليهن عندما يضطررن إلى قطع مسافات طويلة يوميًا للذهاب إلى مدارس بعيدة عن أماكن السكن، ورفض اختلاطهن بالذكور بعد سن البلوغ، يدفعهم لحرمانهن من التعليم، وتزويجهن باكرًا.

- الظروف التربوية غير المناسبة، كالصفوف المكتظة، وعدم ملاءمة المناهج للحاجات الفعلية للدارسات، وغياب القضايا المهنية والتكنولوجية والبيئية منها، واستخدام طرائق تدريس تقليدية تعتمد على التلقين والحفظ والاستذكار، ويقل فيها استخدام أساليب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات وتشجيع التفكير والنقد والابتكار، ونقص استخدام الوسائل التعليمية. هذا بالإضافة إلى عدم ملاءمة مواعيد الدراسة مع مسؤوليات الفتيات الأسرية أو العملية الأخرى، وضعف مستوى تأهيل المعلمات وسوء معاملتهن للدارسات، أو عدم وجود معلمات للقيام بالتدريس للفتيات (في سلطنة عمان، على سبيل المثال، ترتفع معدلات التحاق الفتيات حيث يتزايد عدد المدرسات)، بالإضافة إلى غياب دور الآباء والمعلمين والإداريين، المحليين وأفراد المجتمع في التخطيط التربوي وعمليات اتخاذ القرارات.



ولتركيز الجهود على ضرورة تأمين تعليم الإناث وإزالة التمييز بين الجنسين في الأنظمة التعليمية، تم إطلاق مبادرة (عقد الأمم المتحدة لتعليم الإناث) (١٩٩٠ - ٢٠٠٠) وحددت أهدافه الاستراتيجية الخمس على النحو التالي:

- توفير التزام سياسي وإمكانات لتعليم الإناث.
- القضاء على الفجوة بين الجنسين فيما يتعلق بالالتحاق بالتعليم وإكماله.
- القضاء على التمييز بين الجنسين فيما يتعلق بالالتحاق بالتعليم وإكماله.
- دعم تعليم الإناث في المناطق المتأثرة بالنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية والصراعات الداخلية.
- القضاء على التمييز الاجتماعي والثقافي الذي يحد من تعليم الفتيات.

وهكذا، ازداد ظهور النساء ذوات الدخول المنخفضة بوصفهن عمالة زراعية مؤقتة أو مشتغلات في الاقتصاد غير الرسمي، بحيث يشكلن ٧٠٪ من فقراء العالم، والعديد من النساء محرومات من امتلاك الأرض، ومساحة ما يستطعن امتلاكه منها أصغر بشكل عام مما يمتلكه الرجال، ورأس مال المشاريع التي تديرها النساء أقل من رأس مال مشاريع الرجال. وما زال تمثيلهن متدنيًا في الجمعيات الوطنية والمحلية. ولا تشغل المرأة سوى ١٤٪ من الأعمال التنظيمية والإدارية، و١٠٪ من المقاعد البرلمانية و٨٪ من المناصب الوزارية، ومازالت المرأة تفتقر إلى المساواة في كثير من النظم القانونية، وكثيرًا ما تعمل ساعات أطول من ساعات عمل الرجل دون تقدير لعملها أو اعتراف به، ويخيم خطر العنف على حياتها من المهد إلى اللحد، ورغم الزيادة الأخيرة في مستوى التحصيل العلمي للنساء، فما زلن يحصلن على أجور أدنى من أجر الرجال في سوق العمل حتى عند حصولهن على المستوى التعليمي ذاته وسنوات الخبرة نفسها مثل الرجال، وعدم المساواة هذا يضر بقدرة النساء على المشاركة في التنمية والمساهمة في رفع مستوى حياة أسرهن، ويحد من تأثيرهن على القرارات في مجتمعاتهن على المستويات المحلية والقومية.

ونتيجة لهذه الجهود وغيرها، تمكنت الدول العربية من زيادة أعداد الملتحقين من الذكور والإناث بمراحل التعليم المختلفة، وتحقيق تحسن في معدلات القيد الإجمالية والصافية للجنسين، وخفض نسب الأمية، ورفع نسب القرائية.

ولكن مع الأسف، ورغم التوصيات العديدة التي تؤكد ضرورة تعزيز العمل القومي المشترك في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، يلاحظ أن هذا العمل قد تضاءل في الوقت الحاضر.

كذلك، ورغم الجهود التي بذلت في الدول العربية من أجل النهوض بالتعليم، فلا تزال الأوضاع التعليمية كمًا وكيفًا أقل من مستوى الطموحات، وعاجزة عن مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية، وتتعدد فيها أنماط التعليم وتتباين بين تعليم حكومي وخاص، وطني وأجنبي، ديني وعلماني، مما يعرقل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعي والوصول إلى كثير من الفئات المحرومة، بحيث أصبح التعليم في الدول العربية عائقًا للتنمية بدلًا من أن يكون عنصرًا فعالًا في إحداثها.

هذا، ولا تزال نسبة لا يستهان بها من الأطفال في سن التعليم الأساسي خارج المدرسة، قدر عددهم بنحو خمسة ملايين في ١٨ دولة عربية في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ (لا تشمل السودان والصومال وليبيا وسوريا وجزر القمر)، منهم حوالي ثلاثة ملايين فتاة، ومما يزيد المشكلة حدة عدم توافر تشريع في بعض الدول العربية يلزم الأطفال في سن التعليم الأساسي بالالتحاق بالمدرسة، أو لا يتم التشديد بتطبيقه في بعض الدول عندما يوجد؛ لافتقارها إلى البنية التحتية اللازمة، مما يوفر منبعًا لتدفق مزيد من الأميين كل عام، يضافون إلى الذين تحاول الدول العربية جاهدة أن تقضي على أميتهم.

بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات والتقارير إلى تدني نوعية التعليم في الدول العربية بشكل عام في كافة مراحله، حيث تفتقر البيئة التعليمية في كثير من الدول العربية، خاصة في الأرياف، إلى المرافق الضرورية لحسن سير العملية التعليمية – التعلمية، كالملاعب، والمكتبات، والمختبرات، والمشاغل، والوسائل والتقنيات التعليمية، بل أحيانًا على المرافق الصحية المناسبة؛ كما تشكو من كثافة الفصول في كثير من الأحيان. ومن ضعف المناهج الدراسية، التي تركز على النواحي النظرية وتهمل النواحي العملية وتعجز عن تلبية حاجات المتعلمين ومتطلبات سوق العمل والتطورات العالمية المعاصرة؛ وتعاني نسبة كبيرة من المعلمين من نقص في مؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية يجعلهم يستخدمون طرائق تعليم وأساليب التي تساعد على تنمية قدرات التفكير المنطقي والتحليل والنقد وحل المشكلات والمواهب ومهارات التعليم الذاتي وتقيد فرص الإبداع. ولهذا كله انعكاس سلبي على مستوى تحصيل المتعلمين، وعلى الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التعليمية. وهكذا بينت الدراسات في عدد من الدول العربية أن المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات ومهارات الحياة لدى الذين أكملوا التعليم الابتدائي متواضعة للغاية.

كذلك، فلا يزال التعليمان الثانوي والجامعي شبه منفصلين عن عالم العمل، ويشكوان من عدم قدرتهما على مواجهة التحديات الكبيرة المحلية والدولية، وعلى رأسها تحدي العلم والتكنولوجيا والمنافسة الاقتصادية.

وتبين الدراسات أن نوعية التعليم المهني والتقني في الدول العربية وطبيعة البرامج المقدمة فيه، ليست بالمستوى المطلوب، ويلاحظ ضعف ارتباط هذا التعليم بالحاجات التنموية، وضعف مستوى خريجيه، كما تبقى بنية برامج إعداد معلميه وضعف نوعيتها مشكلة أساسية لهذا التعليم.

أيضًا الأوضاع التعليمية في الأرياف العربية متدنية جدًا، فأبنيتها غير مناسبة، وصفوفها مزدحمة، ومعلموها أقل خبرة وأضعف حماسًا للتدريس، والمكتبات والتسهيلات التعليمية غير متوافرة، فضلًا عن أن المناهج التعليمية لا ترتبط بشكل كاف بالحياة الريفية وتتحيز للحضر. وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ، وارتفاع معدلات التسرب، واشتداد التفاوت بين الذكور والإناث في معدلات الالتحاق بالتعليم. كما أن هناك حاجة ماسة إلى برنامج ملائم للتعليم التقني والمهني في المناطق الريفية يستهدف تحسين نوعية الحياة والظروف المعيشية فيها.

> رغم الجهود التي بذلت في الدول العربية من أجل النهوض بالتعليم، فلا تزال الأوضاع التعليمية كمًا وكيفًا أقل من مستوى الطموحات، وعاجزة عن مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية

كل هذه الأوضاع التربوية تؤكد أن التعليم في المنطقة العربية مازال عاجزًا عن مواجهة متطلبات العصر وإعداد الأجيال لمواجهة تحديات الحياة العملية؛ مما يتطلب إجراء تعديل جذري في مناهج التعليم وطرائقه ووسائله وتأهيل معلميه، لتربية جيل من الجنسين قادر على التفكير العلمي، وعلى الإبداع والابتكار، وعلى ملاحقة التطور التكنولوجي وثورة المعلومات، والعيش في القرن الحادي والعشرين.



لاتبخل على نفسك بالتجربة ..

تجربة التغيير

يستسلم كثير من الناس أمام العديد من السلبيات المتأصلة في شخصياتهم، معتقدين أنهم عاجزون عن التغلب عليها، فيقفون مكتوفي الأيدي حيالها. أما الأمر الأخطر فهو أن يظن الشخص أن هذا الاستسلام يعني تسليمه لقضاء الله وقدره، مع أن بين الأمرين اختلافًا كبيرًا جدًا؛ إذ إن الاستسلام يعني التوقف عن العمل وترك الأخذ بالأسباب الكونية والشرعية التي جعلها الله تعالى علاجًا لمواجهة مثل هذه السلبيات السلوكية. أما التسليم فيعني الرضا بما كتبه الله تعالى بعد استنفاد الوسع وبذل الجهد في البحث عن أسباب المشكلة وطرق علاجها، ومن ثم العمل بها على الوجه الصحيح.

د.خالد سعد النجار
مصر

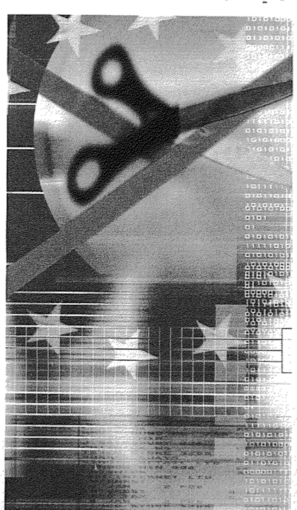


إن قدرتنا على تغيير سلوكياتنا غير المرغوبة أمر هام جدا في حياتنا، وأنت في تَغيير سلوكِكَ الخاصِ تُصبحُ حازمًا حقًا، بل ومؤكدًا لذاتك، لأنك تفوقت على نفسك، وهذا هو ما يُعينُ على ضبطَ النفس في أغلب الأحيان، أو دعنا نطلق عليه (إرادة التغيير)، التي تثمر احترامك الخاص لنفسك ولذاتك.

الطريق من هنا

نحن نتغير لنحل مشكلاتنا بطريقة أفضل؛ وبالتالي نحيا حياة أفضل.. لذا لا بد لنا أن نتخيل هذه الحياة الفاضلة حتى يمكننا صنعها.

بداية التغيير تبدأ من رغبتك فيه: فلن يمكنك أن تتغير إلا إذا رغبت أنت في ذلك، كما أن أي تغيير صاحبه غير جاد فيه فهو تغيير هش



لا قيمة له. فلسان الحال أبلغ من لسان المقال، وصوت الفعل أقوى وأعذب من صوت القول، ولا يمكن للتغيير أن ينجح ويستمر بالكلام والخطب ولكن بالممارسة والتطبيق.

استعن بالله، فهو خير معين للمرء. والإنسان لا يمكن أن يكتب له النجاح دون توفيق الله عز وجل. فاسأل الله أن يعينك ويقوي ظهرك. أكثر الدعاء والاستعانة بالله تعالى ليرزقك التوفيق والسداد، وييسر لك طريق الصلاح، فالمُوفَّق مَن وفّقه الله، والخاسر مَن خذله الله.

التغيير عملية تتطلب كثيرًا من المعرفة عن أنفسنا، وعن الهدف الذي نتحرك في اتجاهه، وتتطلب أيضًا الكثير من المهارات. وعمومًا كلما ارتفعت طموحات الفرد ومستواه الثقافي كان استعداده للتغيير أكبر.

لكل تغيير مقاومة جلية وأخرى خفية، فاحرص على التعرف عليها واستمالتها وترويضها، ولا تهملها فيتعاظم أمرها ويزداد شرها.

التغيير مشروط بقناعتك بأنه ممكن؛ فحدث نفسك أنه ممكن، وأنك بإذن الله تستطيع.... تخط الخوف من التغيير، الخوف من مواجهة موقف جديد، الخوف من الأخطاء، فالأخطاء ليست فشلا بل محولا لاتجاه جديد ونتائج جديدة.

إذا كنت جادًّا في تغيير طباعك وعاداتك وأفكارك وسلوكك ليكن شعارك (ما ضعف بدن عمّا قويت عليه النيّة). أي أنّ عزمك على فعل شيء أو تركه هو القوّة الدافعة والمحرّكة، فإذا كان عزمك وتصميمك قويين استجاب البدن لأوامرهما وانصاع.

هناك نقطة جوهرية في إحداث التغيير أو التبديل أو التعديل في الطباع، وهي أنّك لا بدّ أن تعرف أنّ طبيعة كلّ إنسان غنيّة بالممكنات والمواهب والقدرات التي عليه أن يكتشفها

ويحسن استغلالها.... إنّ الذين غيّروا طباعهم وثاروا على نقاط ضعفهم هم الذين وضعوا أيديهم على مكامن القدرة في شخصياتهم ووظّفوها أفضل توظيف، وبإمكانك أنت أيضًا أن تشقّ طريق التغيير مثلهم.

إذا جرّبت أن تغيّر سلوكًا أو طبعًا معينًا، أو كسرت عادة مألوفة فلم تعد أسيرها ولم تعد تستعبدك، فإنّ ذلك يعني أنّ لديك القدرة على تغيير سلوك آخر واجتناب عادة سيئة أخرى، كما يعني أنّ إرادتك قويّة، وأنّك أنت الذي بتّ تتحكّم بنفسك وغرائزك وشهواتك، لا هي التي تتحكّم فيك.

يطرح بعض المهتمين بشؤون النفس أسلوبًا عمليًا لتغيير الطباع والعادات المستحكمة، وهو أن تستبدل بالعادات القديمة أخرى جديدة حتى تنسخ الجديدةُ القديمةَ، ويقترحون أن تكون العملية تدريجية، ذلك أنّ العادة المستحكمة لا تزول بسرعة وإنّما تحتاج إلى شيء من الوقت..... هذه العادات الجديدة جيّدة وصحّية ونافعة، ومع الإصرار والمواصلة والانتباه ستقلع عن عادتك القديمة.

ابدأ كلّ عملية تغيير بكلمة «أريد».. اكتب ذلك وتابعه وتذكره دائمًا، فإذا كنتَ تعيش القلق قل: «أريد أن أتغلّب على قلقي» ابحث عن سبل الخلاص منه.. ضع خطّة ونفّذها، فذلك يزيد في قدرة الوعي والإرادة والتحكّم، ولا تنسَ أنّ بناء العادة السلبية استغرق زمنًا وأنّه ترسخ نتيجة الإهمال واللاّمبالاة وعدم التصدي لها في مهدها، ولذا.. لا تغيِّر عدّة طباع دفعة واحدة.. ركّز على طبع واحد، ولا تنتقل إلى غيره حتى تطمئن أنّك قد تغلّبت عليه. فتناول الدواء دفعة واحدة لن يشفي من الداء بقدر أخذه على جرعات وفق الوصفة الطبية، لذا فإن التدرج واستخدام استراتيجية تجزئة المشروعات أمر مهم لنجاح عملية التغيير.

> الطبع يكتسب من الطبع، فكما أنّ معاشرة الضعفاء ومسلوبي الإرادة تنقل عدوى الضعف والانهيار إلينا، فكذلك معاشرة الأقوياء وأصحاب العزائم تنقل بعض شحنات القوة والجرأة التي يتمتعون بها

حتى الاستعداد الوراثي كما يرى بعض علماء النفس خاضع لقانون التغيير وذلك بتبديل العوامل التي تخضع لها وتحسينها. فلو ورث شخص المزاج الحادّ عن أبيه فلا يستسلم، فإنّه إذا اتّبع خطّة وقائية لتجنّب الانفعال، واعتياد التوازن والاعتدال، فإنّه سيتغلّب على حدّيّة المزاج. فالموروثات إذا لم يُفسح لها المجال في أن تنمو وتستحكم فإنّها تصاب بالضمور والتلاشي، وربّما كان الأب انفعاليًا لأنّه لم يراقب سلوكه وعواطفه ولم يعالج حالة الانفعال لديه، ولكنّ الابن إذا وعي خطر الانفعال وكبحه في وقت مبكر فليس ضروريًا أن يكون انفعاليًا مثل أبيه.

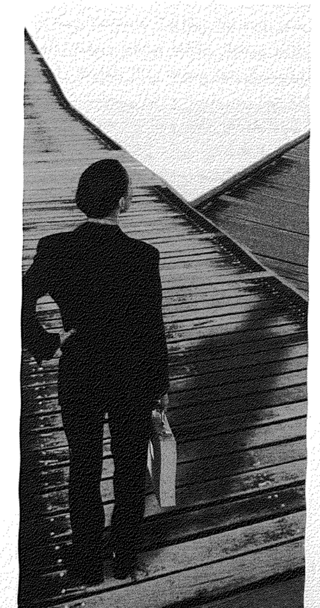
الطباع السيِّئة أو العادات القبيحة غالبًا ما تكون نتيجة إمّا «إفراط» أي إسراف ومغالاة وتجاوز، وإمّا «تفريط» أي تقصير وإهمال وتهاون. واعتماد قاعدة العدل والوسطية في الأمور كقاعدة حياتية عامّة، طريق مهم لتبديل الطباع ونبذ الفاسد منها.

الوحدة قاتلة، وطريق التغيير طويل وشائك، لذا فأنت بحاجة إلى خليل مؤيد لأفكارك التغيرية، يؤانسك في وحشتك، ويخفف عليك غربتك، ويسليك عندما يضيق صدرك من نقد المعارضين وإساءة المقاومين.



الطبع يكتسب من الطبع، فكما أنّ معاشرة الضعفاء ومسلوبي الإرادة تنقل عدوى الضعف والانهيار إلينا، فكذلك معاشرة الأقوياء وأصحاب العزائم تنقل بعض شحنات القوة والجرأة التي يتمتعون بها.

فإذا كان صديقك خائر الإرادة، مغلوبًا على أمره، لا يستطيع مقاومة طبع سيِّئ أو عادة سلبية أو خلق مشين، فإنّه قد يترك في نفسك فكرة أنّك لستَ الوحيد المصروع، بل الصرعى كثيرون. ولهذا فأنت بحاجة إلى مصادقة ومعاشرة ومسايرة الذين اقتحموا أسوار الضعف والتردد، وتمكّنوا من مقاومة طباعهم السيِّئة.



تجارب الذين حاولوا تغيير طباعهم ونجحوا تنفعك في معرفة الطرق التي استخدموها للوصول إلى التغيير، وفي الإرادة التي استقووا بها على إنجاز أهدافهم وبلوغ النتائج المذهلة.

هناك نفر قليل من الناس لو تغير حمار ابن الخطاب لتغيروا، وأفضل أسلوب للتعامل مع هؤلاء هو عدم الالتفات إليهم، كما أن الزمن كفيل بإبعادهم عن طريقك «إما بالإقالة أو الاستقالة أو التقاعد أو الانتقال أو الموت أو... إلخ.

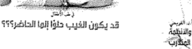
نتائج التغير لا تأتي سريعًا... لا تتأفف... أو تنسحب في منتصف الطريق.. كن صبورًا ولا تتعجل الثمار قبل نضوجها وإلاّ أكلتها فجّة.... لا تغيير من غير مرونة، لذا احذر أن تلجأ إلى سياسة «إما... وإلا...» أي إما أن تقبل العملية التغيرية بالكامل وإلا فلا تغيير. فالتغيير في الطباع يحتاج إلى وقت، ولكنّك يمكن أن تتلمّس آثاره الأولية كلّما خطوت خطوة في اتجاه إصلاح ما فسد منك.

كل تغيير له ثمن، فإما أن تدفع ثمن التغيير أو تدفع ثمن عدم التغيير، علمًا بأن ثمن التغيير معجل وثمن عدم التغيير مؤجل، والعاقل من أتعب نفسه اليوم ليرتاح غدًا.

إن بداية كل جديد هو أصعب ما في الأمر. لذا عندما تبدأ بأي من هذه النصائح ستشعر في البداية بعدم الرغبة في الاستمرار، لكن مع المثابرة ومقاومة الروح السلبية الكامنة فينا ستتمكن من الاستمرار وتتغلب على خمولك وأسلوب حياتك الفاتر وتستمتع بالقيام بما هو جديد ومختلف.. إن التجديد والتغيير هو أكثر الثوابت في حياتنا التي نحتاجها باستمرار كاحتياجنا للماء والهواء.. فلا تبخل على نفسك بالتجربة.. تجربة التغيير.

الملتقى الصحي





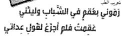








مجلة شهرية متخصصة في المجال الصحي تصدر عن الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. تعنى بالعاملين في هذا القطاع كافة وتناقش مشاكلهم وتقوم بنشر كل ما يتعلق بهذا القطاع من أخبار وتغطيات وحوارات .... في قالب صحفي مميز تسعى فيه للارتقاء إلى ذائقة قراء المجلة.







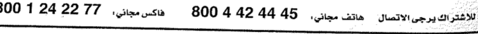


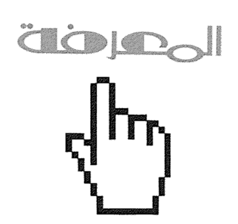






للاشتراك يرجى الاتصال هاتف مجاني: 800 4 42 44 45 فاكس مجاني: 800 1 24 22 77




المعرفة



- التنافسية أم الخصخصة أم الإدارة..؟

- كيف يُعاقب الطالب المشاكس؟

- المنافسة صراع خفي بين الأفراد

- مديرو المدارس يتسربون!



ليفين والكفاءة الاقتصادية للمدارس

التنافسية أم الخصخصة أم الإدارة..؟

سامي السيد - المدينة المنورة
جامعة طيبة

انتشرت الخصخصة، في العديد من دول العالم، بداية في القطاعات غير التعليمية؛ ويرجع ذلك لقلة إنتاجية تلك القطاعات وعدم رضا الحكومات أو دافعي الضرائب عن أدائها، إلى جانب رغبة متخذي القرار في ترشيد الإنفاق الحكومي، بالإضافة إلى سعي الدول النامية إلى التماهي مع السياسات الاقتصادية للدول المتقدمة بغية الحصول على معوناتها المالية.

لقد عانى التعليم العام الأمريكي في أوائل الستينيات انخفاضًا في جودته، نظرًا لتدني أداء المدارس يومًا بعد يوم، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر في النظام التعليمي ككل، والبحث عن الحلول الكفيلة للرفع من كفاءته، من خلال تقليص احتكار الحكومة للتعليم. فظهرت فكرة خصخصة التعليم، التي نالت تأييدًا من قبل السياسة التعليمية، رغبة منها في التوجه نحو الحلول غير المركزية والسوق.فسعت معظم الإصلاحات التعليمية الأمريكية إلى نقل المدارس نحو نموذج السوق، مع خيارات أكبر، وفقًا للتخصص والسمعة، مما أدى إلى توفر حوافز للمدارس لتتابع نشاطات السوق والحساسية.

وقد استثارت حركة الخصخصة وقوى السوق، وإدخال الحوافز الاقتصادية في التعليم، باحثي اقتصاديات التعليم، باعتبار أن لديهم الأدوات التي تساعدهم على تقييم أمثل للسياسات التعليمية في إطار عام يحكمه مفهوم الكفاءة (الحصول على أكبر قدر ممكن من المخرجات بالمدخلات المتاحة أو تقليص المدخلات للحصول على قدر معين من المخرجات) والعدالة (المساواة في توفير الموارد والفرص التعليمية لطالبي الخدمة التعليمية وفقًا للجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية). ولعل الاسم الأبرز في هذا الشأن هو هنري ليفين Henry Levin، أستاذ اقتصاديات التعليم في جامعة كولومبيا بنيويورك.

ليفين وخصخصة المدارس

بدأ هنري ليفين أولى أطروحاته حول الخصخصة في منتصف الثمانينيات، وذهب إلى أن خصخصة التعليم أسهمت في زيادة فرصة انتقاء المدارس من قبل طالبي الخدمة التعليمية، بحيث تبحث الأسرة عن المدرسة التي تلبي متطلبات ورغبات الأسرة وتحاكي قيمها وفلسفاتها التعليمية وتعاليمها الدينية. ولكن جهد ليفين تركز على الطبقة المقتدرة التي تسمح ظروفها الاقتصادية لها بالاختيار من بين المدارس الخاصة ذات الأداء التدريسي المتميز، أما أبناء الأسر الفقيرة، فليس بمقدرتهم التسجيل بالمدارس الخاصة، وذلك لارتفاع رسومها، وبالتالي تحتكر المدارس الخاصة لطبقات معينة، وتكدس أبناء الأسر الفقيرة

في المدارس المنخفضة الأداء أو ترك الدراسة، الأمر الذي ينذر بتفشي الأمية والجهل. فالخوف من الخصخصة، يرجع إلى أنها تزيد الفوارق الاجتماعية والتعليمية بين الطلاب.

ويدعي ليفين، بأن خصخصة التعليم، تحسن من كفاءته، لأن انتقاء المدارس، يشكل ضغطًا كبيرًا عليها، وبالتالي يزداد التنافس بين جميع المدارس في الأداء التدريسي، باستخدام الأساليب التدريسية والتقنيات الحديثة، مع تحقيق قدر أعلى من المخرجات بحد أدنى من المدخلات وبأقل تكلفة. ويقاس المستوى التحصيلي لطلاب تلك المدارس الخاضعة للخصخصة، من خلال الاختبارات القياسية المقننة، وهذا دفع جميع العاملين بالمدرسة من معلمين وإدارة ومراقبين في محاولة حصول طلابهم على نتائج تحصيلية مرتفعة. كما أن لها أنظمة قوية في اختيار المعلمين ومدير المدرسة، والعمل على تدريبهم من خلال برامج تدريبية تعدها وتشرف عليها أكبر الشركات المتخصصة في هذا المجال، ومن ثم يخضع جهاز المدرسة للمراقبة والتقييم بصفة مستمرة.

إلا أن الواقع الميداني للتعليم الأمريكي، لا يعكس نتائج تتلاءم مع ما يدعي به ليفين من أن خصخصة التعليم تزيد من كفاءته، فالميدان التربوي به عدد من المدارس الخاصة ذات الأداء الجيد وكذلك الأداء المنخفض، تمامًا مثل المدارس الحكومية. كما يؤخذ على ليفين بأنه لم يضع حدًا فاصلًا للاختلاف بين الخصخصة Privatization وقوى السوقMarketization. فالخصخصة تكون من خلال المدارس المملوكة للأفراد أو الشركات وتتم إدارتها وتمويلها من قبلهم، أما قوى السوق فتنشأ من المدارس الحكومية ذات الإدارة الخاصة، والتمويل الحكومي عن طريق السندات التعليمية، فتتنافس المدارس للحصول على عدد أكبر من السندات التعليمية.

فتّش عن الإدارة

يمكن القول إن العامل الأساسي الذي يفسر كفاءة المدرسة، ليست الملكية أو مصدر التمويل، وإنما هو أسلوب الإدارة الذي تنتهجه إدارة المدرسة. فالدراسات البحثية حتى اليوم لم تثبت بدليل قاطع أن الإنجاز التعليمي لطلاب المدارس الخاصة أفضل من المدارس الحكومية. فالتحدي للمدارس المنافسة، يكمن في مدى قدرتها على تلبية الأهداف الخاصة للوالدين والطلاب، في ضوء مجموعة من المبادئ الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. إن المدارس الجيدة في الأداء، هي التي يقرر لها السوق التنافسي بالاستمرارية، وحرصها على الحصول على أكبر عدد ممكن من السندات التعليمية Vouchers؛ حيث يعطى الآباء مبالغ من قبل الحكومة للصرف على تعليم أبنائهم، أما المدارس غير الجيدة التي لا تستقطب أعدادًا من الطلاب فإنها تحاول في البداية تعديل وضعها للرفع من كفاءتها، والعمل على تغيير الهيئة العاملة بالمدرسة من معلمين وإدارة، أو التخطيط لتنمية قدراتهم، سعيًا لتحقيق مستوى أداء يرضي المجتمع المدرسي. ولكن إذا استمرت المدرسة في تدني أدائها فإن السوق يجبر على غلقها، للحد من الخسائر التي تعاني منها.

كما يمكن القول إن خصخصة التعليم العام، في ظل التخوف من عدم تحقيقها للمساواة في فرص التعليم، لا يمكن أن تكون بديلاً للتعليم الحكومي، وإنما يسمح بالتعليم الخاص إلى جانب الحكومي، لترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم، ولكن تحت إشراف ورقابة واعية من الجهة المشرفة على التعليم الحكومي، للتأكد من تحقق الأهداف المنشودة من التعليم الخاص●



كيف يُعاقب الطالب المشاكس؟

فهد محمد العليان
الرياض

من المؤكد أن العقاب طريقة من طرائق الرقابة السلوكية، ومن أهم أساليبه أسلوب التعزيز الإيجابي الذي يستخدم كمثير لتعديل السلوك المنحرف. فكما أننا نكافأ على تحقيق النجاح في طفولتنا، فكذلك نتلقى العقاب مقابل فشلنا. والعقاب ذو مدى متدرج القسوة، والعقاب الجسدي في المدارس ظاهرة لا تنفرد بها الدول العربية وحدها، بل يشكو منها تلاميذ أوروبا، وتنبه القائمون على التربية هنالك ومنذ زمن بعيد لخطورة العقاب الجسدي والآثار النفسية التي تترتب عليه، وكانت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان قد أصدرت مؤخرًا قرارًا يقضي بمنع العقاب البدني في المدارس الأوروبية والاستعاضة عنه بأساليب تربوية أخرى.

المعلم في كثير من الدول الأوروبية وأمريكا أيضًا بين موقفين أحلاهما مر، فهو محاصر بالقانون الذي يمنع العقاب الجسدي منعًا باتًا، من جهة، وبالطلبة المشاكسين والعدوانيين وغير المؤدبين من جهة أخرى، وهذا لا يعني أن الطالب يعيش في نعيم اسمه المدرسة فهو عرضة أيضًا لمشاكل عديدة مع المعلم الذي قد يكون في بعض الأحيان عنصريًا أو عصبيًا أو يعاني هو نفسه من مشاكل حياتية أو نفسية قد يعكسها أحيانًا على طلابه، السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يعاقب الطالب المشاكس أو المخالف أو سيئ السلوك في تلك المدارس ما دام الضرب ممنوعًا؟ والجواب هو في البدائل التي تتفنن المدرسة في إيجادها وتطويرها للحصول على أكبر تأثير في ردع التلاميذ وأهمها:

- عقوبة احتجاز الطالب لساعات متفاوتة بعد نهاية الدوام وحرمانه من العودة إلى البيت أسوة ببقية الطلاب.
- حرمانه من الرحلات المدرسية والأنشطة اللاصفية.
- حرمانه من المباريات الرياضية.
- توبيخه وتعنيفه بالكلام.

إدخاله في نظام (التقرير) الذي يكون أصفر أو أحمر حسب الحالة وفي هذا النظام يكون على الطالب جمع تواقيع كل المعلمين كي يشهدوا بأن سلوكه قد بدأ يتحسن يوما بعد يوم.

اعتمادًا على استطلاع خاص بخزانة الدولة لسنة ٢٠٠٥م أجرته وزارة التعليم والثقافة اليابانية فإن طلاب المدارس اليابانية يزدادون عدوانية، حيث تم رصد أكثر من ٢٠٠٠ تصرف عدواني من قبل الطلاب، وقفز معدل الاعتداء الهجومي على أساتذة المراحل الابتدائية إلى ٣٠٪، وفي تايوان ازداد ضرب المعلمين لطلابهم مما دعى الحزب التقدمي الديمقراطي الحاكم عام ٢٠٠٥م لطرح مشروع إدخال

تعديل على القانون الأساسي للتعليم يقضي بإجبار المعلمين على التوقف عن ضرب التلاميذ، وفي كينيا أيضًا تنظر السلطات في قضايا كثيرة من هذا النوع، وبناء على تقرير مراقبة حقوق الإنسان، فإن العنف جزء معتاد لمعالجة ضعف الأداء أو للمحافظة على الانضباط في الصف، وكأن العصا هي الأداة والوسيلة الوحيدة لتقويم الطالب.

والآراء متفاوتة بالنسبة للمعلمين والمعلمات فيما يخص عقوبة الضرب ولكن الغالبية تؤيد الضرب التأديبي بعد استنفاد كل الأساليب الأخرى الممكنة كآخر خيار، لأن المعلم مطالب بضبط الصف حتى يستطيع أن يستغل أكبر وقت ممكن من الحصة فبدون تخويف بمرحلة معينة لن نستطيع أن ندرّس شيئًا.

كما يرى بعض الباحثين أن الدعوة إلى إلغاء عقوبة الضرب في المدارس وإلغاء ذلك فعليًا قد أثر على العملية التعليمية تأثيرًا سلبيًا؛ لأن كثيرًا من الطلاب لا يستقيم حالهم، ولا يصلح أمرهم إلا بالعقوبة أو الخوف منها وهذا أمرٌ طبيعي في الإنسان رغم كل ما يدعيه دعاة إلغاء الضرب من مبررات لإلغائه وإن حصول بعض التجاوزات من بعض المعلمين بضرب الطالب ضربًا مبرحًا قد ينتج عنه ضرر لا يعني إلغاء الضرب نهائيًا.

بينما يرى الدكتور ألفن فروم أن سياسة ضرب الطفل انهزامية، لأنه:

- يجعل الطفل يخاف من ضاربه ويكرهه.
- يعلم الطفل الطاعة العمياء بدلا من المناقشة والفهم والتقبل عن اقتناع.
- إن التعبير عن المزاج الانفعالي في أثناء الضرب يعطي الطفل أنموذجًا سيئًا للاقتداء به.
- الضرب القاسي هو أدنى الأساليب التربوية مهارة وأصالة.
- وجد في بعض الأحيان أن الضرب يزيد الطفل عنادًا وبذلك يثبت السلوك الذي نسعى إلى تغييره.
- إن هدف التربية هو تصحيح الأفكار و السمو بالرغبات لينشأ عنها سلوك مستقيم لا تعديل السلوك ظاهريًا فقط.

وعلى الرغم من منع الضرب للطلاب في المدارس إلا أننا ما زلنا نسمع ونشاهد ممارسات لا مسؤولة ضد الطلاب داخل أسوار المدارس، ونقرأ في الصحف من يكتب مدافعًا ومشجعًا لعودة الضرب في المدرسة. والحقيقة أن الدراسات النفسية أثبتت أن الثواب أقوى وأبقى أثرًا من العقاب في عملية التعليم وأن الضرب يترك أثرًا على جسم الطفل ونفسيته بل ورغبته في الدراسة والتعلم. والتعليم بالإكراه لا يمس صميم السلوك بل القشرة الخارجية منه ويبقى اللب يتأثر بالإقناع والحوار. ●



المنافسة صراع خفي بين الأفراد

سلام العبودي
العراق

تعتبر المنافسة، بصفة عامة، من العناصر المهمة التي تساهم بقسط وافر في توجيه السلوكيات وتحديد العلاقات الإنسانية داخل المجتمع وخارجه. وقد تمّ التطرق إلى مسألة المنافسة في عدّة مجالات. فالفلسفة تناولت بالدرس وجهات النظر المتباينة والمتعلقة بالإنسان باعتباره فردًا أو عضوًا في مجموعة، وتطرقت إلى مسألة تعامله مع الآخرين وما ينشأ عن هذا التعامل من استغلال. كذلك، أولت الأديان السماوية كافة عناية خاصة بمسألة المنافسة: هدفها من ذلك الحدّ منها وتوجيهها لما فيه خير ومصلحة الفرد والمجموعة والمجتمع والإنسانية بأكملها.

أمّا بالنسبة للعلوم الحديثة، فقد تطرقت إلى قضية المنافسة من زوايا مختلفة. فعلم النفس مثلًا، ركز على دراسة هذه المنافسة استنادًا إلى الصراعات النفسية التي تحصل داخل الفرد من جهة، وبين الأفراد والمجموعات من جهة ثانية. أمّا علم الاجتماع، فقد اهتم أساسًا بالمجتمعات المتحضّرة التّي تتميّز بتفاقم واستشراء المنافسة. كذلك أولت العلوم الاقتصادية مسألة المنافسة اهتمامًا خاصًا نظرًا لما تكتسبه من أهمية على مستوى استغلال الموارد الاقتصادية وإنتاج السّلع والبضائع وتوزيعها وتطوير جودتها. وفي نفس هذا السياق، لم تبق العلوم السياسية بمعزل عن الخوض في مسألة المنافسة التي برزت بشكل حادّ بين مختلف الأحزاب السياسية التي وظفت كلّ طاقاتها من أجل الحصول على السلطة داخل بلد معيّن، فضلًا عن الصراعات الدوليّة التي غلبت عليها نوايا الهيمنة والسيطرة ومطامع الاستغلال والاستعمار غير المباشر.

وتكاد تتّفق العديد من الدّراسات المتخصّصة على أنّ المنافسة تتجسّد من خلال بذل الجهود المكثفة والمركّزة بهدف التغلّب على الطرف الآخر وتحقيق بعض الأهداف والغايات وإشباع مجموعة من الحاجات. لذلك، يتمّ استخدام العديد من الوسائل مثل المهارات والمعارف والتدخّلات والأموال. والمنافسة يمكن أن تحصل مع النفس أو مع أفراد ومجموعات، وتتراوح بين الصراع والنزاع والعدوانية.

والمنافسة بصفة عامة، يصنّفها الاختصاصيون على النحو الآتي:

- منافسة شريفة تلتزم بالقواعد الأخلاقية وتأخذ بعين الاعتبار الأصول والقواعد والأخلاقيات.
- منافسة غير شريفة وهي ترتكز على الغشّ والخداع واللّهث وراء تحقيق النتائج بأيّة وسائل وعلى حساب الآخرين.
- منافسة مقيّدة، وهي التي تخضع إلى تقييدات وتنظيمات وترتيبات بحيث يكون الخروج عنها تكون له انعكاسات سلبية.
- منافسة حرّة، وهي التي لا تلتزم بالقيود أو الحدود أو الموانع.

- منافسة بنّاءة، وهي التي يكون الهدف منها حصول الفائدة والمنفعة لفرد أو مجموعة أو مجتمع.

- منافسة هدّامة، أي التي تؤدي إلى تحطيم الآخرين وإلحاق الضّرر والأذى بهم.

- منافسة النفس، أي الرّجوع إلى الماضي والتفكير فيما تمّ إنجازه والتّخطيط لما هو أفضل منه في المستقبل. وهي أنبل أنواع المنافسة ويتوجب غرسها في نفوس جيل الشباب منذ مقتبل عمرهم.

- منافسة الآخرين، أي أن الفرد ينافس مجموعة ينتمي إليها.

- منافسة العطاء، والمقصود بها تلك التي تكون مبنيّة على المشاعر الإيجابية مثل التحاب والتآزر وإيثار الآخرين على النفس وحب العمل الجماعي؛ وهذا النوع الأخير من الحب الذي يسمى كذلك روح العمل الجماعي أو العمل ضمن فريق عمل هو ما نود شيوعه في مجتمعنا «أحب لأخيك ما تحبه لنفسك».

- منافسة الأخذ، وهي التي تكون موجهة نحو الاستيلاء على ما للآخرين من ممتلكات أو شهرة أو مكانة اجتماعية بشتّى الوسائل، المُباحة وغير المُباحة؛ وهذه حالة مدانة نتمنى أن يشفى مجتمعنا منها.

- المنافسة على الخير، أي تلك التي تهدف إلى بذل مجهود إضافي قصد إفادة الآخرين وتحقيق رخاء الآخرين؛ وهذا ما تدعو إليه الأديان السماوية كافة.. إن «خير الناس من نفع الناس».

- المنافسة على اقتراف أعمال الشرّ والإثم والعدوان وهي التّي تجمع الأفراد الذين غالبًا ما يكونون فريسة للفساد والرشوة والمحسوبية وكذلك الشهوات الجنسية.

بالنسبة للأسباب الكامنة وراء استشراء المنافسة، فإن الاختصاصيين يشيرون أوّلاً وقبل كلّ شيء إلى الحقد والكراهية والحسد. ذلك أن الفرد في هذه الحالة تكون غايته الحصول على المال أو العلم أو السلطة أو المكانة الاجتماعية والشهرة حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين أو حتى وإن تطلّب ذلك حرمانهم من ذلك الحقّ.

ومن الأسباب الأخرى للمنافسة، نذكر الجشع والطمع المبالغ فيه الذي هو عكس الطموح المشروع، بحيث تتنازع الفرد قوى داخلية وخارجية من أجل الحصول على الثروة والمال الكثير والمكانة الاجتماعية والشهرة والترقية إلى أعلى المراتب. كما نذكر مسألة التنشئة الاجتماعية داخل العائلة ثمّ المدرسة والمجتمع. فالأسرة نفسها تكرّس المقارنات بين الإخوة والأخوات. أمّا على مستوى المجتمع، فهذه المقارنة تشمل الممتلكات والشهرة والمكانة.

كما أنّ وسائل الإعلام تلعب دورًا كبيرًا في إثارة المنافسات بين أفراد المجتمع. وبطبيعة الحال، فإنّ الغطرسة والظّلم والتسلّط وانعدام العدالة، تساهم كلّها في إذكاء واستشراء المنافسة بين أفراد المجتمع. وبصفة عامة، تؤكد الدّراسات أن المنافسة تكون شرسة في المدن الكبرى مقارنة بالقرى والأرياف.●

أعباء كبيرة ومزايا محدودة

مديرو المدارس يتسربون!

زهير عبدالله الشهري
الرياض

تعد وزارة التربية والتعليم (بنين وبنات) من أكثر الوزارات أهمية والأكثر تعقيدًا وتشعبًا وديناميكية في الهموم والتحديات، وأعتقد في نفس الوقت أن مدير المدرسة هو العضو والمفصل الأكثر أهمية في هذه الوزارة، والواقع الحالي أن الكثير من المديرين والمديرات يتسربون من العمل في مجال الإدارة المدرسية، مفضلين ممارسة وأداء الدور التربوي والتعليمي كمعلمين، حتى أن بعض إدارات التعليم تعيش أزمة حقيقة حالية وعجزًا في مديري ومديرات المدارس، وأصبحت تتنازل عن بعض الشروط وترضى بالحد الأدنى من القدرات المتوفرة في المتقدمين.

والواقع أن مديري ومديرات المدارس يتحملون أعباء كثيرة بلا مزايا أو حوافز مادية أو معنوية، ومن وجهة نظري أننا نحتاج إلى تغيير الرؤية والاستراتيجية في التعامل مع هذا الملف حتى نصل إلى الهدف والجودة المطلوبة.

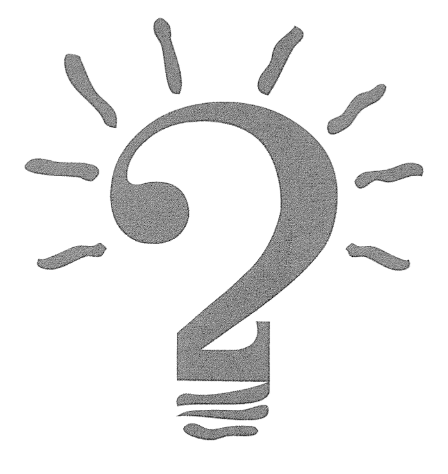
وأرى أن التغيير يبدأ من خلال وضع ضوابط حقيقية واختبارات قياس علمية للمرشحين للعمل في هذا المجال مع تحديد مزايا وحوافز مشجعة مادية ومعنوية من خلال منحهم الصلاحيات الحقيقية التي تساعد على تسيير أمور المدرسة وتطويرها بعيدًا عن مركزية الوزارة وتنفيذ التعاميم الواردة.

كما أن مديري المدارس بحاجة إلى التدريب النوعي على فنون ومهارات القيادة التي من خلالها يمكن بناء بيئة العمل وتنفيذ مشاريع التجديد والابتكار والتطوير.

وأتساءل هنا لماذا لا يكون لدى الوزارة أكاديمية تعمل على تدريب وتمهين الإدارة المدرسية والقيادة التربوية عمومًا؟ فهناك جهات خاصة وعامة مدنية وعسكرية لديها معاهد وأكاديميات للتدريب الإداري، ولا أعتقد أنها أهم من المجال التربوي والتعليمي، كما أن الدورات التي يحصل عليها مديرو المدارس في الجامعات تركز وبشكل كبير على الجانب الأكاديمي البحت، ولا تكسب فنونًا ومهارات مواكبة تلامس الواقع ويمكن تطبيقها، كما أن هناك من القيادات التربوية من يتدرب حاليًا في معهد الإدارة العامة على دورات تدريبية لا تلامس احتياجه التدريبي أو تقترب منه.

من الضروري أن تعلم وزارة التربية والتعليم أن الكثير من مديري ومديرات المدارس لديهم قرارات شخصية، في غالبها معلنة، فمنهم من يردد أن قرار طلب الإعفاء داخل الدرج، والبعض الآخر يلوح بين الفينة والأخرى بتسليم مفتاح المدرسة إلى أقرب إدارة أو مكتب للتربية والتعليم والعودة للعمل كمعلم. وهذه علامات واضحة على تذبذب القناعات بالدور الإداري وغياب الدافعية.

إن هذا الحال وصل إلى مرحلة ضرورة التغيير؛ لأن لدينا الكثير من الكوادر والطاقات البشرية المميزة التي تحتاج إلى الدعم والتعزيز لتحقيق الأهداف وتنفيذ مشاريع العملية التربوية والتعليمية في سبيل بناء الإنسان ونهضة وطننا الحبيب ●



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي





محمد الأحمري:
فصلت من كل أو أغلب المراحل التعليمية



وداعًا أريحا..



د. محمد الأحمري

كاتب ومؤرخ سعودي

د. محمد الأحمري:

فشلت في الاستقرار الفكري الذي يطرب الناس ويجلب الأتباع!

- أقنعت نفسي أنه كلما زاد الطموح طالت قائمة الفشل، وكلما قلّ الطموح قصرت قائمة الفشل.

- فشلت في أن أكون شاعرًا، ثم تدينت فمزقت دفتر الشعر الذي كان كله أو أغلبه من نوع الغزل.

- فشلت في أن أكون طالبًا هادئًا ومسالمًا أو متفقًا خاصة مع المعلمين في الفصل، ونادرًا مع الإدارة.

- فشلت في الاستقرار في بلد أو مدينة أو بيت لزمن طويل.

- فصلت من كل أو أغلب المراحل التعليمية.



■ فشلت في الاستماع لنصائح كثيرة جيدة.

■ مقابلة «فريدمان» هزّت على جهات كثيرة له بها صلة، وما زلت بين «قومة وطيحة».

شجعتني أسرة التحرير بالمجلة على كتابة قصتي مع الفشل في عشر قضايا، والحقيقة أنه لما عرض علي فكرة المقال استغربت أول الأمر، وفكرت في رفض الفكرة، فكيف تجرؤون على أن يطرح موضوع الفشل على من يتخيل أنه في عداد الناجحين، إن لم ير نفسه من أنجحهم! ولما شرحت لي الفكرة، وخفف وقعها، وأن مشاهير من قبلي كتبوا بهذه الطريقة عن فشلهم، ولو لم يكن إلا أن أحدهم فشل في الزواج من زوجة ثانية! وأن الوزير الفلاني والشهير العلاني كتب قائمة عدد فيها ما فشل فيه، فأقنعني، ولم يضع مندوبهم سماعة هاتفه إلا وقد سابقته موافقًا بل مرتاحًا للفكرة. وتذكرت قائمة من قصص فشل الناجحين وتواضعت أو قنعت بما كتب لي، وقلت سجّل بعض نقاط فشلك، وبدأت أسجل، وفجأة رأيت القائمة تطول لتكون أطول ببضع مرات من قائمة فشل إبراهام لينكولن، واستمرت الأرقام تزيد، وقد أنقذني من مواصلة القائمة دعوة زوجتي للعشاء، فأخرجتني من عالم طريف وحزين يوشك أن يغرقني ولا ينتهي، وقد طالت القائمة حتى لتكاد خطة المقال وقائمة أنواع الفشل لا تنتهي، فلما طالت انتخبت لكم عشر قضايا تتناول الفكر والسلوك من قائمة ممتدة، وحسبي أني أقنعت نفسي أنه كلما زاد الطموح طالت قائمة الفشل، وكلما قلّ الطموح قصرت قائمة الفشل.

■ فشلت في أن أكون شاعرًا، وقد نشأت في بيت يحب الشعر ويردده قصائد وأمثالاً، ولعل والدي حاول في الشعر من قبلي ولم ينجح، فعوض عن ذلك بحفظ كمية كبيرة منه أغلبه من الشعر النبطي أو العامي من محاورات وحكم. أذكر أنه في السنة الأولى المتوسطة كان يدرّسنا عدد من الأدباء وبعضهم يصدق عليهم وصف علماء، وكان منهم شعراء فخاضوا بنا بحار الشعر والنثر وأخبار ومغامرات شعراء العرب من العصر الجاهلي إلى الحديث. وقد أدركت في المعهد العلمي طالبين نشرا ديوانين وهما طلاب في السنة الثالثة الثانوية «أحمد بيهان وأحمد بهكلي، وكانا متجاورين على طاولة واحدة، كنت وقتها في السنة الأولى المتوسطة وكانا في السنة الثالثة الثانوية، وكنا نرمقهما بإعجاب، فمن يمكنه طباعة ديوان وهو على مقاعد الدراسة الثانوية! وبسبب هذا الجو الأدبي حاولت الشعر وكتبت كثيرًا منه، ثم نال مني نقد زملائي، وتبين لي أني لست موهوبًا، ثم تدينت فمزقت دفتر الشعر الذي كان كله أو أغلبه من نوع الغزل.

■ فشلت في أن أكون طالبًا هادئًا ومسالمًا أو متفقًا خاصة مع المعلمين في الفصل، ونادرًا مع الإدارة، وقد فصلت من كل أو أغلب المراحل التعليمية، وكان في الغالب فصلاً مؤقتًا، وكنت أرجع باعتذار أو مجاملة، أو واسطة، وكان تفوقي الدراسي والثقافي أكبر شفيع، ففي زمننا كان الترتيب السنوي مؤثرًا ويندر أن تأخرت عن ترتيب الثاني، اذكر أنني كنت طالبًا في السنة الأولى المتوسطة وكان من عادة المعهد أن يستقبل العام الدراسي بجوائز للمتفوقين في العام السابق، وبما أن المتخرجين لا يمكن البحث عنهم فقد كانوا يختارون عددًا ممن

فشلت في حب قيادة السيارة، وقيادة السيارة في بعض المدن عمل مدمر للمروءة وفاضح للأنانية ومفسدة للأخلاق يصاحبها احتقار الناس بطريقة يندر أن يكون لها مثيل!

يتوسمون فيهم التقدم الدراسي من الطلاب المستجدين في السنة الأولى المتوسطة، وقد أحزنني كثيرًا أن اسمي لم يكن من المتوقع منهم النجابة، فأعطيت الجائزة لزملاء أفاضل آخرين ومنهم من لم يكن منافسًا أصلاً.

■ فشلت في الاستقرار في بلد أو مدينة أو بيت لزمن طويل، وفشلت في الاستقرار الفكري الذي يطرب الناس ويجلب الأتباع، فيحدوني قلق مستمر لما لا أعرف، أو لما أعرف ولا يمكن شرحه لنفسي، حتى أصبح الترحل والاغتراب دواءً لنفس قلقة، وكذا المغامرات الفكرية تمتعني أكثر من المعتادة، فلا أجد حقًا لفكرة تبين ضعفها أو عوارها أن أكون وفيًا لها، وهذا موقف يطل على الكتب والمعارف، فما أنست بموضوع إلا هزني آخر إليه، ولا اطمأنت نفسي لفكرة إلا رأيت خللها، بالرغم من قناعة راسخة بفائدة الهدوء والركون لبعض ما تواضع مجتمعٌ عليه، لأن العادة والإلف والبلادة لها فوائد جمة تكاد أن تساوي مساوئها. ولا يدرك محاسن الركود المكاني والصمود الفكري إلا من ذاق مرارة الانتقال وتعرض لتقلب الأفكار، ومعاناة طرد الأفكار التي لم تعد صالحة أو أصبحت مستهلكة.

■ فشلت في الاستماع لنصائح كثيرة جيدة، ومنها ما كان قريبًا بعد الأربعين، فلما حدثت أحداث سبتمبر عرضت إحدى المؤسسات الصهيونية الأمريكية لقاء وحوارًا كان فيه الصحفي الصهيوني المتعصب فريدمان بعد أقل من أسبوعين من الحادثة، فوعدتهم


د. محمد الأحمري

للحضور، ثم استشرت صديقًا سياسيًا مثقفًا من الأمريكيين المتعاطفين مع العرب، فنصحني بأن: «لا تدخل وكر الذئاب» ثم وضح السبب وأشار إلى أنه سينظر إلي نظرة نقص قبل أن أبدأ فأنا عربي مسلم في لحظات حقد ومواجهة. قلت قد وعدتهم، فقال خير لك أن تصاب بالزكام! غير أني خالفت نصحه وأحرجت الصحفي ثم ندمت، فقد هرّت علي بعدها جهات كثيرة له بها صلة وللمضيفين، وكذا من قبل هذه الحادثة تركت ما لا أحصي من نصيحة وما زلت بين قومة وطيحة.

■ فشلت في الخلاص من عادة سيئة وهي شراء الكتب، وكنت أستطيع إقناع نفسي أحيانًا ولكني أسقط أمامها كثيرًا، فهي تثقل بأثمانها وبنقلها ومكانها وبسيطرة غثائها على نافعها، مع أنني منذ سنوات أصبحت أميز بين أماكن غثها وسمينها. ولعل من المفيد لنفسي وللقراء أن يعلموا أن الكتاب الرديء يطرد الكتاب الجيد كما يحدث للعملات، ولكتابة المقالات، والسبب أن الكتاب الرديء سهل قريب ومثير وموضوعه وأشخاصه وقضاياه غالبًا قريبة وخفيفة الوقع على النفس أو مدار حديث الناس، مع أن تلك الكتب قد تكون أقرب لأحداث الجرائد اليومية ومحتوياتها العاجلة.



■ فشلت في الخلاص من همومي السياسية، فهي مصدر تعكير مستمر لحياتي.

■ فشلت في إيجاد علاقة جيدة مع المشايخ، بالرغم من أني تدينت مبكرًا!

■ فشلت في أن أكون ماهرًا أو محترفًا للكتابة بلغة أخرى، وقد حاولت من قبل تعلم اللغة الفرنسية واللغة التركية وفشلت فيهما فشلاً ذريعًا حتى لا أكاد أذكر منهما شيئًا، ولما زرت تركيا وفرنسا تبين لي أن الذاكرة تكاد لا تمسك كلمة من اللغتين، إلا المشترك مع العربية أو الإنجليزية، وفي مرحلة الماجستير أشرف علي أديب مؤرخ، عاشق للأدب واللغة، درس الماجستير عند إدوارد سعيد، وعلمني الكتابة وعانى معي في تدريبي، وكان شابًا مندفعًا جادًا، وكان قارئًا نهمًا وأحب هذه السمة عندي، فلم أنه معه رسالة الماجستير —وكنت اخترت البحث وليس المواد– إلا وأنا أشعر بثقة وقوة في قدرتي على الكتابة باللغة الإنجليزية، ثم انقطعت بعد الماجستير بضع سنين عن الكتابة بها وكتبت بالعربية، ولما حاولت معاودة الكتابة بها كنت أعاني، فقد ابتعدت عنها زمنًا، وكان ابتداء الكتابة في مرحلة الدكتوراه مضنيًا فضلاً عن إمكان الكتابة بسلاسة.

■ فشلت في التعبير الكتابي بأسلوب سلس سريع، وتمنيت لو أكتب بسهولة وسرعة ككثير من الكتاب، ولكن لم أستطع، ولم أحب السرعة في الكتابة، فكان نشر أي نص يمثل عبئًا ورهقًا. فأصبحت أعلل نفسي وأسليها عن تحقيق سهولة الكتابة بما يقال من أن النص النوعي متعب ومرهق للبدن والذهن ويأخذ أضعاف وقت النص السريع، ولكنه يؤثر ويبقى على الزمن أكثر، هل هذه حقيقة أم تسلية؟ لا يهم، فأحسن ما تهديه لنا هذه الفكرة أن نقنع أنفسنا بجدوى أعمالنا قبل أن تطوينا أجداث الفناء.

■ فشلت في حب قيادة السيارة، بالرغم من كثرة حركتي في شبابي المبكر بها إلى حد سخرية زملائي من كثرة حركتي وأسفاري، وقد شعرت بأن قيادة السيارة مشكلة منذ تخرجي من الجامعة، لأنها تلزمني بالتفكير في الطريق والناس، وأكون أحيانًا أفكر في شيء آخر، ولم تحدث لي حوادث مرورية كبيرة ولله الحمد، ولكني لم أحبها منذ زمن، وقد نصحني زميل بإحضار سائق، أعجبتني فكرته، وقد جد علي سبب آخر وهو أن قيادة السيارة في بعض المدن عمل مدمر للمروءة وفاضح للأنانية ومفسدة للأخلاق يصاحبها احتقار الناس بطريقة يندر أن يكون لها مثيل!

■ فشلت في نسيان طموحات شبابي المبكر، وأتمنى لو نسيت تلك الطموحات، ولو تحقق النسيان لكنت أسعد، فلا أنسى أنني كنت أصغي السمع لقصة محمد بن القاسم الثقفي، الذي حاز المجد لسبع عشرة حجة، وفتح السند، وكنت أطمح أن أكون شيئًا في السابعة عشرة، فلما مرت حزنت، ولم أكن أدري أن عقودًا طويلة ستعبر ولم نحقق شيئًا يذكر في هذا العالم، وكنت أقرأ بكاء المتنبي على الشباب قبل فراقه، وأكاد أبكي معه أن عشت كما عاش

> كنت أطمح أن أكون شيئًا في السابعة عشرة، فلما مرت حزنت، ولم أكن أدري أن عقودًا طويلة ستعبر ولم نحقق شيئًا يذكر في هذا العالم.

في «عصر ناسه ناس صغار» ونحن وللأسف من هؤلاء المجمعين على الصَغار. أتقلب على «هموم تقضقض الحيزوم» كما قضقضت الهموم ليالي أبي تمام، ثم آوي إلى سجن من سجون المعري، التي ملك الشجاعة في شرح حاله ونحن نهمس بـ نبئه «النبأ النبيث».

■ فشلت في الخلاص من همومي السياسية، فهي مصدر تعكير مستمر لحياتي، ولو أغلقت دونها الباب لدخلت عليّ من النافذة، ولما كتبت التاريخ تسللت السياسة، وحاولت كتابة الأدب فتسربت إليه من كل باب، وقد يئست من استبعادها من الكتابة، فأحاول الهروب من الأخبار والجرائد قدر طاقتي، ثم اكتشفت أن البعد عنها مشقة أكبر، وتبين لي «أن قرب (النكد) خير من البعد»، وكان الإخلاص وكانت الشفافية والروح الإيمانية وقودًا للعمل وللإصلاح والبناء، وكلما ضعفت هذه زادت الأسئلة وظهر الكدر الذي قد نسميه أحيانًا وعيًا ونضجًا وإدراكًا، فأيهما كان وعيًا ونضجًا الشباب بما فيه من روحانية وقوة في العمل والاندفاع أم النضج والعقل ودعوى الترشيد والمراجعة، أتوقع أنها قوى يرث بعضها بعضًا، ويحسن أن أشير إلى أن ما يتمتع به الشباب من حدس لا يقل نفعًا عما يفخر به المسنّ من الرشد، فهل نحن كلما سرنا لمرحلة من العمر أو الفهم -اختيارية أو جبرية- بررناها وفلسفنا مواقفنا بما يرضينا ونحن في الطريق من ضعف إلى ضعف حتى تغيب جميعها.

■ فشلت في إيجاد علاقة جيدة مع المشايخ، بالرغم من أني تدينت مبكرًا، وكانت ثقافتي الشرعية تفتح لي مكانًا بينهم، ولكن كانت خليطًا من ثقافة إسلامية وأدبية وغيرها، فكان يظهر لهم أثر هذا الاختلاف أحيانًا، ويسبب لي غربة معرفية، وهذا مما جعلهم ينصحونني في زمن العطف علي بتجنب الثقافة العصرية كما نصحني الشيخ الأفغاني رحمه الله مبكرًا، ثم هاجموني بعد أن تجاوزت سن التوجيه إلى سن المواجهة، وكان مما أجج الخلاف قبل سنين ولم يزل هو ما أتوقع أن الغربة سببته فزادت الغربة المعرفية غربة في التجربة، ليس هذا مجال مدح لها ولا قدح، فالمعايشة والتواضع على تصرفات ومفاهيم يكسبها ألفة كبيرة، ويزيل عنها شبهة الباطل والضرر، فإن أيدت فكرة غريبة على مجتمع فقد جنيت على نفسك ولو كان ذلك المفهوم من أسس رسالة الإسلام في مجتمع مسلم غفل عنها، ولهذا كان لمحيي السنة الحسنة الأجر بسبب غربتها وبالتالي غربة الدعوة لها، فمكانة العادة عند الناس أكبر من قول علماء الأصول: «العادة محكمة».

وكما ترون أخيرًا فقد فشلت في الالتزام بالرقم عشرة لأمثلة عشرة من حالات الفشل لأن القائمة مديدة، قد تكفي المجلة لو كتبت عنها لبضعة أشهر قادمة، أرجو ألا يكون منها إقناع القارئ بفشل فكرة استضافتي في قائمة العشرة! ●



بين الجدة والخادمة

دلال السالم
تبوك

من منا ينسى حب جدته له وتدليلها المفرط، خاصة إذا كان الحفيد الأول للأسرة، وكم كان متعلقًا بها وحزن كثيرًا لوفاتها. هذه الصورة الجميلة تكاد تتلاشى الآن بعد تمسك كل ابن بخصوصيته بعد الزواج رغبة منه في عدم تدليل الأطفال تدليلًا مفرطًا يفسد تربيتهم، وبالتالي يلجأ إلى مربيات خمس نجوم أو حتى نجمة واحد. المهم ألا تتدخل والدته أو حماته في تربية أطفاله. لنجد في النهاية أن غياب الجدة عوضته المربية التي يتم الاستعانة بها للضرورة بسبب ظروف عمل الأب والأم معا، لكن وجود هذه الأخيرة، سواء كانت مربية أو خادمة يعهد إليها الإشراف ولو مؤقتًا على تربية الأبناء في غياب الوالدين، يثير نقاشات كثيرة بسبب ما قد يخلفه من آثار اجتماعية ونفسية سلبية على الأبناء، وهو ما تؤكده العديد من الحوادث.

تعالت أصوات عديدة تطالب بإحياء دور الجدات في تربية وتوجيه سلوك الأبناء، عوض المربيات «الغريبات»، متناسين أن تأثير الجدات على الأبناء لم يكن دائما بتلك الصورة المثالية التي ترسمها حكايات الأطفال المصورة، والتي يتحدث عنها البعض بحنين جارف يتغافل عن المشاكل التي كانت وما زالت تنجم عنها. فصلة القرابة التي تجمع الجدة بالأحفاد، تمنحها صلاحية التدخل في مختلف الأمور الصغيرة والكبيرة داخل البيت، فيما يبقى دور المربية محدودًا، لأنها، في الغالب لا تجرؤ على التدخل في أمور لا تعنيها، ولا تقوم سوى بتنفيذ ما يطلب منها. يدللن الأطفال لكسب رضاهم، بالإضافة إلى ذلك، تتغاضى الكثير من الجدات عن أخطاء الأطفال ويبالغن في تدليلهم من أجل كسب رضاهم وضمان تعلقهم بهن، لان ذلك يشعرهن بأهميتهن في حياة أبنائهم، ويدخل السعادة على قلوبهن ويخرجهن من عزلتهن. ولا يقتصر الأمر على التدليل فقط، بل يشتكي العديد من الآباء والأمهات بأن الجدات أو الأجداد الذين يعيشون معهم في المنزل، يحرضون الأبناء على عصيان أوامرهم، عندما يتعلق الأمر بعدم السماح لأطفالهم بالسفر أو باللعب خارج البيت، وغير ذلك من الأمور، حتى يظهر الجد أو الجدة أنه الأقرب إلى الأطفال، والأكثر تفهما لرغباتهم سواء كانوا صغارًا أو مراهقين، من دون إدراك العواقب المترتبة على ذلك.

تصر بعض الجدات على تقديم نصائح لا حصر لها للأم أو الأب حول أساليب التربية السليمة، وإلقاء الدروس والمواعظ مشيرات إلى إنهن ربين أفضل الرجال والنساء، بل لا يتردد البعض منهن في اقتراح، أو إعداد وصفات طبية شعبية ليتناولها الأحفاد عندما يصابون بالمرض في محاولة منهن لإقناع الآباء بعدم جدوى زيارة الطبيب، والاكتفاء بالتداوي بالوصفة التي أعددنها وأعطت نتائج طيبة قبل خمسين عامًا أو أكثر. مثل هذه الأمور وإن كان تصدر عن الجدات، بحسن نية، إلا أنها تتسبب في إثارة النقاش بشكل يرهق أعصاب الآباء والأمهات. ينتقدن أسلوب التربية لاختلاف الزمن ومن



المفارقات أن بعض الجدات لا يتوقفن عن عقد مقارنات بين أسلوب تربية الأمس واليوم، في إشارات ضمنية أو صريحة تنتقد أسلوب الوالدين في تربية أبنائهما، وتدعوهما إلى المزيد من الصرامة وعدم تلبية جميع طلبات الأطفال المتعلقة بالملابس أو الألعاب، حتى لا يتعودوا على الحياة الرغيدة، أو تحرضهم على ادخار المال وعدم التبذير، غير مدركات أن أسلوب الحياة قد تغير تمامًا، ولم يعد كما كان من قبل، حيث كانت معظم الأسر تعيش حياة بسيطة لا مجال فيها للكماليات.

وإذا كانت القصص والحكايات التي ترويها الجدات «الأميات» لأحفادهن، مقبولة في الماضي، لأنها تغني خيال الأطفال وتساعدهم على الاسترخاء والاستسلام للنوم، فقد تحولت إلى مصدر إزعاج للوالدين «المثقفين» لأنها تملأ عقول الصغار بالخرافات والأساطير والغيبيات، وقد تؤثر بشكل سلبي، من وجهة نظرهم، على نفسية الأطفال، وعلى تكوين شخصيتهم المستقبلية، فهم يخشون أن يصير أبناؤهم ضعاف الشخصية، مترددين وخائفين، بسبب تلك الحكايات التي كانت تروى لهم في الصغر. وللتخلص من تدخلات الجدات وأمام كل هذه «التحفظات» من قبل الزوجات الشابات، تم اللجوء إلى المربيات في محاولة للتخلص من «سلطة» الجدة.

لكن برزت مشكلات من نوع آخر، مثل انعدام الثقة في المربية التي قد تعامل الأطفال بجفاء وقسوة لأنها لا تشعر تجاههم بعاطفة قوية أو صلة قرابة، وتعتبر العناية بهم مجرد مهنة تتقاضى عنها راتبًا شهريًا، بينما رعاية الأحفاد من طرف الجدة تتم بشكل اختياري وتطوعي. وحتى في الحالات التي تعامل فيها المربية الأطفال معاملة حسنة وحنونة، فإن القلق يبدأ يساور



الأم التي تخشى تعلق أطفالها بالمربية، وتصبح مستعدة لطردها من المنزل في أي وقت شاءت رغم تفانيها في العمل وإتقانها لأشغال البيت، وهو الأمر الذي لا يمكن أن تقوم به مع الجدة مهما بدر منها، لاعتبارات عائلية وأخلاقية. فما هو الحل أمام هذه الخيارات الصعبة؟

تؤكد معظم الزوجات أنهن لا يعارضن وجود الجدة داخل البيت لمساعدتهن في الاعتناء بالأطفال، إلا أنهن يضعن شروطًا للقبول بهذا الأمر، من بينها عدم تدخلها في أسلوب تربية الأطفال، أو إبداء الرأي حول الأمور التي لا تعنيها، بدءًا من ساعات نوم الطفل إلى أكله وشربه وطريقة لبسه.

ويؤكدن أن دورها لا ينبغي أن يتعدى مراقبته وملاعبته إلى حين عودة والديه من العمل، وإذا لم تلتزم الجدة بهذه الشروط المقيدة لحرية مشاعرها، يبقى وجودها غير مرغوب فيه، ويصبح التعامل مع المربية أو الخادمة أهون برأيهن، حيث يمكن استبدالها بأخرى في أي وقت من دون تبعات أو مشاكل، بينما عندما فضيحة عائلية.



وضعي في حسبانك مهما كانت طبيعة النصائح التي تسديها تلك الجدات ففي النهاية أنت التي ستقومين بتربية طفلك، ولذلك تعلمي أن تكوني صبورة في سماع النصيحة وبعد ذلك يكون لك مطلق الحرية في التصرف وفق ما تشائين. تحلي بالذكاء الاجتماعي وحتى لا تقفي في مهب الريح؛ إليك هذه النصائح:

- لا تأخذي الجانب الدفاعي بمجرد أن تبدأ الجدة بالحديث، بل قد يكون الدافع وراء كلامها اهتمام حقيقي بمصلحة طفلك؛ لذلك استمعي إلى ما تحاول أن تخبرك به، فقد يحتوي كلامها على نصيحة قيمة لم تكوني قد انتبهت إليها في السابق.
- إذا لاحظت عدم جدوى الإقناع فلا تواجهي الجدة وتحاولي تغيير رأيها، وإنما استمعي لما تقول ثم ابتسمي في وجهها دون الخوض في أي تفاصيل، وبعد ذلك قومي بعمل ما تريدين، وبهذا تكونين قد تجنبت أي اصطدام معها وتكونين قد نفذت ما تريدين بنفس الوقت.
- لا تضخمي الأمور للحد الذي يفضي بك إلى الخصام معها واستخدمي ذكاءك الاجتماعي في التعامل مع الموقف ولا تخسريها إطلاقًا.
- في حالة أنك مضطرة لوضع أطفالك عندها، لا تنسي أن تفاجئيها بهدية جميلة من حين لآخر لتقديم نوع من التكريم لها، ولإثبات حسن النية في التعامل معها، وحتى لا تفقدي خط الرجعة إليها مرة أخرى.
- تذكري أنه مهما كانت درجة تداخلاتهن تزعجك بأنهن يحاولن أن يثبتن أنهن مازلن قادرات على العطاء، ويحاولن أن يشعرن أنهن شريكات في المسؤولية.
- ابتعدي أنت وزوجك عن الصدام المباشر، ولا تعلني أمامهن أنك أخطأت يومًا بطلب رعايتهن لأولادك●



مذكرات معلم في السعودية (٣)

وداعًا أريحا..

مصطفى ياسين
الأردن

في الصف السادس (٥٦ - ٥٧م) جلس بجانبه طالب في مثل سنه وبنيته واجتهاده هو (أحمد). تحولت علاقة المكان إلى علاقة صداقة روحية بين الاثنين.. استمرات إلى الآن!

كانا متوافقين.. حتى وهما يتزاحمان على الترتيب الأول في الصف... وكانا يتداولان هذا المركز.. كأنهما على اتفاق في ذلك!

صارا يدرسان معًا.. ويخرجان معًا.. يتفقان ويختلفان.. ولا يفسد الاختلاف ودهما!

الدراسة كما خبرناها في تلك الأيام كانت تتم في الأماكن الخالية المفتوحة.. وهي كثيرة حول المخيم.. تغري بذلك المياه الجارية في كل مكان.. والخضرة وانبساط المكان..!

في أوقات الاختبارات كان عليهما أن يسهرا.. وكان في منزل أحمد سعة، وكان سهرهما ورغبتهما في مراجعة المادة الدراسية من الفجر حتى موعد الامتحان.. يجعلانهما ينامان في بيت أحمد.. وكانا لا يجدان حرجًا أن يناما على فراش واحد.. وبغطاء واحد.. فأريحا لا تعرف البرد أبدًا.. ولم يكن عند أي منهما.. شيئًا زائدًا يغير هذا الوضع!

كانت أم أحمد (متعها الله بالصحة والعافية).. تُعِدُّ لهما الشاي وما تيسر بين الحين والحين.. وتشفق عليهما من السهر والجدية التي يبديانها في الدرس.. وارتفاع صوتيهما أحيانًا في النقاش فتهرع لتجدهما.. يتحاوران.. ولا يتشاجران!!

تغطيهما عند النوم.. وتضع كوب الماء على الطاولة.. وتتفقدهما كأنها تشفق عليهما من الهواء!!

وإذا أذن مؤذن الفجر.. قامت أم أحمد.. تعد الشاي.. وتأمرهما بالوضوء.. وتعد الإفطار.. وتشيعهما بنظراتها وهما يخرجان مع ظلام الفجر الخفيف نحو الفضاء الشرقي الواسع.. يعيدان مراجعة مادة الاختبار.. واسمعها تدعو.. «الله ينجحكوا»!!

امتحان الشهادة الإعدادية (٥٩ - ٦٠م)

في ذلك العام أجرت الأردن أول امتحان للصف الثالث الإعدادي (التاسع الآن)، امتحانًا عامًا رسميًا.

كان القانون يقضي بأن يخرج الطالب الراسب من المدرسة.. ليبحث له عن عمل.. أو مدرسة خاصة يتقدم منها للامتحان القادم.. وأجري الامتحان لعام واحد فقط.. ثم ألغي!

تقدم من مدرسة عين السلطان (١٢٠) طالبًا، نجح منهم أربعون ورسب الباقون!

وتشرد الراسبون.. فلم يكن حولنا مدارس خاصة حينذاك.. ولم يكن في قدرة أحد - حتى وإن وجدت - أن يتحمل تكاليفها!

ولا زلت أشاهد بعض زملائي أولئك بين الحين والحين! ومن الأربعين الذين نجحوا.. نجح في الرياضيات سبعة فقط، كان صاحبنا وصديقه منهم!

وهكذا وجد نفسه في العام التالي في الصف الأول الثانوي (العاشر) في العام الدراسي (٦٠ - ٦١م).

وبدت مواهب صاحبنا تلفت نظر معلميه إليه.. كلفهم معلم العربية وهو مدير المدرسة بكتابة

موضوع إنشاء عن «تحرير فلسطين».. وفي الحصة التالية كان موضوعه هو الفائز.. والناجح الوحيد.. وقد أغرى هذا النجاح بعض الطلبة بمضاعفة جرعة التحدي.. والتهديد له!

وكلفه أستاذه (علي) مدرس الفيزياء أن يشرح في الدرس القادم لزملائه نظرية (أرخميدس) التي تعالج أثر الطفو في الماء والغطس فيه على وزن الجسم، وأحضر المعلم أدواته.. وقام صاحبنا بشرح الدرس ونجح في ذلك.. ولاحظ صاحبنا تغامز الطلاب وهو يؤدي حركات المعلم وينبه التلاميذ المشغولين.. وتصله بين الحين والحين تعليقات زملائه.. منها المادح ومنها الهازئ!

وبعد أسبوعين كلفه أستاذ الأحياء بشرح أحد أجهزة الجسم.. وأحضر المعلم المصور.. وشرح صاحبنا درسه.. ولم يكن حظه من النجاح والتعليق.. بأقل من الموقف السابق.

ولطالما تساءل صاحبنا، بعد ذلك، وفي مراحل العمر المختلفة.. هل كان لتلك الخبرات المبكرة أثر في قراره أن يبقى معلمًا إلى آخر يوم في حياته العملية التي استمرت (٤) عقود.. برغم الفرص التي جادته تسعى إليه للخلاص من ذلك؟!

سؤال سيرد، إن شاء الله، في مكان، في هذه المذكرات؟

كان سنهما المناسب لصفهما.. في وقت كان ذلك الأمر غير شائع في المدرسة.. فقد كانت الظروف.. تأتي بالطلاب وقد فاتتهم سنوات دراسية كثيرة.. ولذلك كانت الأعمار والبنية الجسدية في الصف الواحد متفاوتة!

وضعف بنيتهما.. واجتهادهما كانا كثيرًا ما يغريان لبعض زملائهما بالاعتداء عليهما أو تهديدهما.. حسدًا وغيره!

أمسك أحدهم بصاحبنا مرة وهما يغادران المدرسة – وقد وضع لسانه بين أسنانه تعبيرًا عن الغيظ والحقد، فجعل يده خلف ظهره وأشبعه لكمات وركلات.. وهدده إن أخبر أحدًا أن يضربه



أشد من ذلك!

وكظم صاحبنا غيظه!

وكتم أمره.. ولكنه قرر أن ينتقم لنفسه بطريقته!

وبعد أسبوع جاءه مساء، في البيت، ذلك الطالب يطلب دفتر الحساب والهندسة.. لينظر في حل التمارين، فقد حدد له المعلم امتحانًا غاب عنه.. بعد يومين.. فاعتذر صاحبنا بأن الدفتر قد أخذه أحدهم وضاع منه.. وحتى لا يفتضح أمر هذا العذر.. تحرك صاحبنا من فوره إلى صديقه ذاك وأعلمه بما كان حتى إذا جاءه ذلك الطالب.. اعتذر بما كان!

وفي اليوم الموعود.. سمع صاحبنا ذلك الطالب يحدث زملاءه بأن المعلم قد أعطاه (صفرًا) لأنه لم يذهب لتأدية الامتحان.. وكتم صاحبنا ضحكة في صدره.. وأدرك أنه انتقم من ذلك الطالب الشرس!!

مركز الشباب الاجتماعي

كانت المؤسسات التعليمية التي ولدت مع





الفلسطينيين في خيامهم بعد النكبة إلى جانب المؤسسات الصحية والاجتماعية هي التي أنقذتهم - بعد الله - من وهدة المرض والجهل والضياع!

كنت أنظر يومًا في محفظة أبي.. فظننت أنها مليئة بالمال لأنها منتفخة.. ولكن الأمر رابني.. وهل تترك هكذا على أرض الغرفة وهي مليئة بأوراق النقد؟!

تقدمت إليها وتجرأت.. وفتحت قفلها.. ونثرتها بين يدي فإذا هي أوراق تطعيم الأسرة كلها منذ سنوات ضد الأمراض! وأعدت جمعها.. وإيداعها المحفظة وأغلقتها وجعلتها في مكان مرتفع!

وأما المدارس فقد قامت مع المخيم منذ اليوم الأول في الخيام.. وقد جمع إليها كل من هو في سن الدراسة.. فقد كان الأطفال يطمعون في الملابس التي توزع عليهم.. وفي وجبة الطعام والحليب الساخن الذي يقدم إليهم!

ثم بنيت المدارس الحديثة من الأسمنت والحجر. وانتقل الطلاب إلى مدارسهم والبنات إلى مدارسهن، ثم بدأ التعليم يؤتي ثماره.. عندما توظف المتعلمون.. في الأردن وفي الخارج كالسعودية والكويت وغيرها من الدول في أمريكا الشمالية.. والجنوبية!

وبدأت الهجرة من المخيمات.. إلى المدن.. وودع كثيرون حياة المخيمات. وكانت النكبة الثانية في حزيران ١٩٦٧م هي التي أفرغت المخيمات من ساكنيها.. بعد عشرين عامًا من سكناها!

كانت المدرسة هي المؤسسة التي أنارت العقول.. وكان التعليم هو أعظم المكاسب في حياة الناس الذين فقدوا وطنهم!

وقد وجد الشباب في مركز الشباب الاجتماعي في المخيم المكان الملائم الذي يطور قدراتهم التعاونية والثقافية.. ويوفر لهم مكانًا ملائمًا لممارسة الألعاب الرياضية كالتنس (كرة الطاولة).. أو كرة السلة أو القيام بالرحلات إلى خارج المخيم.. أو الدول المجاورة.. والاحتفال بالمناسبات الوطنية والدينية!

عرفنا الصحف اليومية والمجلات.. مما كان يأتي إلى مركز الشباب - من الكتب والصحف اليومية - وعرفنا الكتاب العمالقة في الأدب والسياسة من الكتب التي كانت تأتي إلى مكتبة المركز.. مع قلتها!!

وعرفنا الكتابة.. من الصحف الحائطية التي كنا نكتب فيها.. ونستمع القدح.. أو المدح.. لما نكتب.!

وتفتح وعينا الوطني.. ونحن نستمع إلى من هم أكبر منا.. يخطبون في المناسبات الوطنية.. والقومية والدينية، ويلهبون حماسنا بما يستشهدون به من شعر الحماسة.. والبطولة.. وبما يذكرونه من أحداث الجزائر والمغرب العربي.. في مقاومتهم للاستعمار الفرنسي والاستعمار عامة.. في الهند.. وإفريقيا.. وأمريكا الجنوبية!!

كانت تأتينا جريدة (الجهاد) المقدسية.. وكان ثمنها (قرشًا ونصف) وهكذا.. فالميزانية (نصف دينار) في الشهر!!

وجاءنا يومًا مدير منطقة أريحا.. وعرفنا عليه مدير المركز عندما دعانا لمقابلته في الإدارة..

وعندما جاءني الدور للحديث.. طلبت زيادة مخصص الصحف والمجلات (دينارًا) لتكون الميزانية الشهرية (دينارًا ونصف).. وتعجب المسؤول من ذلك.. وقال إن مراكز المنطقة كلها.. لا تأخذ زيادة عن نصف دينار!

قلت: إننا لا نجد ميزانية لشراء الكتب منذ سنوات.. وحتى نعوض ذلك فإن السبيل الأمثل.. أن نشتري بعض المجلات الجادة.. فقال: مثل ماذا؟

قلت: (العربي، العلوم، الآداب، الأديب.. والمصور وآخر ساعة). وهذه منها السياسية، ومنها الثقافية، ومنها ما يعتني بالأدب الحديث ومنها ما يعتني بالتراث!!

ووافق المدير على ذلك.. وكنا الوحيدين الذين لهم ميزانية مقدارها (دينار ونصف في الشهر)!! في منطقة أريحا كلها!

ولم نكن نترك مناسبة وطنية.. ولا دينية إلا احتفلنا بها.. ودعونا إليها المسؤولين!!

كيف تشكل وعينا الثقافي؟

لم يكن الراديو (المذياع).. أو التلفاز شائعًا في الخمسينيات والستينيات الميلادية من القرن الماضي!

كان الراديو في بعض البيوت.. والبقالات.. والمقاهي! ولكن المعرفة والوعي جاء من جهة الصحف والكتب.. والمدارس التي انتشرت.. وبث الوعي الوطني والديني والصحي.. في النفوس..

كانت مكتبات المدارس تمدنا بالكتب.. وكانت المكتبات الخاصة لبعض المعلمين تمدنا.. منتقاة..

وهكذا.. فعلت الكتب المدرسية في مادتها الوطنية والأدبية.. بما قدمته من صنوف البطولة القديمة والحديثة وشعر الحماسة.. وما قدمته من نماذج من كفاح الشعوب.. وخاصة العربية.. والإفريقية!

عرفنا مصطفى لطفي المنفلوطي.. وعرفنا العقاد، والمازني، وطه حسين، والرافعي.. وعرفنا السباعي والسحار.. وباكثير..

ومن الشعراء: شوقي وعزيز أباظة.. ومطران والزهاوي وحافظ إبراهيم وعبد الرحيم محمود..

نحفظ قصائدهم.. ونصدح بها في المناسبات..!!

عرفناهم من كتبنا المدرسية.. فقد كانت أصيلة لم يدخل إليها مبضع الجراح بالبتر والتزييف!

وعرفناهم من كتبهم وما خطته أيديهم! وعرفناهم مما كتبوه من مقالات في المجلات والصحف!

استكتاب

طلبني مدير المركز.. وقال لي: إن صحيفة المساء المقدسية قد خصصت للمركز صفحة شهرية لأقلامكم.. فهل لديك استعداد أن تكتب؟.. قلت: نعم..

بعد أسبوع سلمته مقالاً: «الشباب.. والمستقبل».. قرأه المدير.. وأعجب به.. ووعدني أن يرسله إليهم.

وبعد شهر جاء عدد الجريدة وهي أسبوعية وبها المقال.. وأكثر سطوره باللون الأسود الغامق..

ولازالت هذه القضية حتى الآن تطرح نفسها على أصحاب القرار.. (كيف نعد الشباب للمستقبل؟؟)

كان آخر عهدي بالمركز في عام ١٩٦٦م في الصيف.. عندما عدت في إجازتي من السعودية..

غادرت المخيم مع نهاية العطلة.. وكانت تلك آخر زيارة لي للمخيم والمركز ولأريحا التي أحببتها..

وقع عدوان حزيران ١٩٦٧م.. ولم أزر تلك الأرض منذ ذلك الحين..

وبقيت الأرض.. والزهور.. والأشجار والذكريات الجميلة.. ذكريات الصبا والأحلام.. والألم.. والآمال الكبار التي ملأت نفوسنا.. تحقق منها القليل.. وبقي الكثير في الصدور..

وبرغم الفرص التي سنحت.. والظروف التي لاءمت التغير الممكن على الحياة الشخصية.. إلا أن الإرادة الفاعلة لم تتوفر.. ﴿والله غالب على أمره.. ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾.



حملة عاجلة لتحسين صورة المعلم

رحمة العتيبي
الطائف

لاشك أن صورة المعلم بين الأمس واليوم اختلفت كثيرًا، وأن كل المعايير والامتيازات التي كانت تجير لصالح المعلم، سحبت منه اليوم. ولن نسرد بكائية وننظم مرثية على صورة المعلم القديمة، ولكن الذي يتفق عليه الجميع هو أن الصورة الكلاسيكية للمعلم قد توارت، والتي تصوره (بأنه الشخص الذي يدفع عن طلابه غشاوة الجهل ويزودهم (بسلاح) العلم وهو من يقتعد كرسي الهيبة والوقار، والمصدر الوحيد للمعرفة وسط بحور الظلام).

ومن متعلقات الصورة القديمة التي علاها الغبار، القصيدة العصماء لشوقي في المعلم، والتي يعرفها الجميع، والتي أصبحت نكتة قديمة سمجة الآن.! فمن هو المعلم حتى يقف له الطلاب؟ لابد من محاكمة شوقي وفتح محضر تحقيق له، لأنه كسر قوانين التربية والتعليم التي تجرم وتحرم إيقاف الطلاب أيا كان السبب..

عمومًا الكل يشعر بما وصل إليه الحال بصورة المعلم ولابد من دراسة عاجلة، ووضع حلول ومقترحات لمعالجة الأمر، وأحذر الوزارة من أن الطلاب قد اقتربوا من أن يتحولوا إلى غيلان تلتهم المعلم، بلا رحمة أو شفقة، عندها لا تلوم الوزارة إلا نفسها..

وحتى لا أكتفي بالتنظير ولا أكون (ظاهرة صوتية)، كما قال أحد المفكرين (العرب) عن العرب، فسأقدم حلولاً عملية لهذه المشكلة، وأدلي بدلوي وأنا ابنة الميدان ولست ابنة المكاتب والمصاطب:

وأول خطوة: إيجاد قسم في وزارة التربية والتعليم، مهمته تحسين صورة المعلم في عيون المجتمع، ففي وزارة الخارجية الأمريكية يوجد قسم خاص مهمته فقط تحسين صورة أمريكا في العالم، ومع الفارق طبعا بين المعلم وأمريكا، فلا بأس من المحاولة والتجريب. وليكن الإعلام هو وسيلة الوزارة، مشكلة الوزارة- وعلى مسؤوليتي - أنها أهملت الإعلام تماما، فلم تصنع لها فضاء تعليميًا تربويًا خاصًا بها.. وبذا خسرت الجولة، رغم كل ما تبذل.

إذن علينا أن نبدأ بحملة عاجلة لتحسين صورة المعلم.تكون أقوى من حملات شركات الاتصالات، تدخل كل بيت وتدق كل نافذة وتطارد الناس عند الإشارات، وفي المجمعات والأسواق، ومن أبرز محاور هذه الحملة بث



المواد الدعائية والإعلانية التي واتتني بعض أفكارها الإبداعية وإليكموها مع التنويه بأن (جميع الحقوق الفكرية محفوظة):

- تصوير معلمين وهم ذاهبون إلى مدارسهم صباحًا يعلوهم النشاط وتجللهم الحيوية وتبدو أسنانهم اللؤلوية البيضاء، وعند السؤال عن سر هذه السعادة يقولون لك إنهم ذاهبون إلى المدرسة!!

- وجود فقرة قصيرة تبث دوريا في كل القنوات وفي كل المطبوعات بعنوان: إنجازات معلم، يتم فيها الحديث عن إنجازات (س) من المعلمين و(ص) من المعلمات ولا نعني بالإنجازات ما تعورف عليه من اجتراح معجزة في التعليم، أو الفوز بمسابقة لا يعلم عنها أحد، بل كل عمل المعلم من الألف إلى الياء يعد إنجازا، فمثلاً تنشر الوزارة وتحت بند (إنجازات معلم) و بلغة الأرقام- حتى لا تكون لغة خطابية وإنشائية فقط - ما يلي:

١- قام المعلم (س) بالوقوف هذا العام ما يعادل ٣٠٠ ساعة وهو يؤدي مهمته الإنسانية داخل الفصول.

٢- قامت المعلمة (ص) بتصحيح ٥٠٠٠ آلاف ورقة اختبار طوال العام ورفع طلبها لتدخل موسوعة جينس للأرقام القياسية

بعد إذن الوزارة طبعًا.

٣- قام المعلم (س١) بعملية فدائية وفض اشتباكًا في الساحة بين مجموعة من الطلاب نقل على أثرها للمستشفى وقد زاره مدير التعليم ومنحه نوط الشجاعة من الدرجة الأولى.

٤- قامت المعلمة (ص١) بقيادة المدرسة في غياب المديرة ووكيلاتها، وأبلت بلاء حسنًا انعكس على نفسية الطالبات، مما دعاهن إلى الطلب بأن تتولى هي قيادة المدرسة بدلاً من المديرة الحالية، واستدعيت المعلمة لمكتب إدارة التعليم لتكريمها بطريقتهم الخاصة.

وغيرها من الأخبار المحفزة من المعلمين المجاهيل والمعلومين.

- تصوير معلم كهل وقد أحاط به مجموعة من الأطباء والمهندسين وأساتذة الجامعة الشباب وهو فخور بهم ويردد



(هؤلاء طلابي).

- إخفاء التعاميم التي تزجر المعلم وتأمره، وتهدده وتتوعده..وتداولها في أضيق نطاق ويكتب عليها سري للغاية..وعدم فضحه على رؤوس الخلائق.

- فكرة برنامج قصير بعنوان المعلم في حياتهم يتم استضافة مجموعة من البارزين في المجتمع وأصحاب المناصب والسلطة وهوامير وهامورات الأسهم، ليتحدثوا عن دور المعلم، وأن هذا النجاح كله تم بعد الله بفضل توجيه وتربية معلميهم السابقين.

- تكوين لوبي من المعلمين النشطاء والمعلمات النشيطات، مهمته متابعة كل ما ينشر من الصور السلبية للمعلمين والمعلمات، في المطبوعات أو يبث في الفضائيات، وتولي الرد عليه بطريقة مكثفة ومنظمة، بشكل يوحي بأن كل المجتمع متضامن مع المعلم وأن هذه الصورة السلبية - من عنف لفظي أو جسدي ضد الطلاب أو تقصير في أداء المهمة - إن وجدت فلها أسبابها ومبرراتها ولا تمثل كل المعلمين الشرفاء..

وغيرها كثير من المقترحات.

ومثلما تلمع الوزارة نفسها، ليل نهار وصباح مساء، في الصحف والمجلات ومواقع الإنترنت، رغم كل عيوبها وعوارها، ومثلما تصفق لنفسها وتهلل وتطبل وتصدق ذلك، يجب أن تلمع صورة المعلم، وتعيد البريق لابنها المسكين، الذي تركته يتشرذم في صحاري الطلاب والتعاميم والمناوبة وسجلات التحضير، بلا بواكي له، فلابد لها أخيرًا من أن تؤويه وتكتنفه وتعترف به ابنًا شرعيًا لها.

إذن سنبشر الوزارة بعصر جديد هو عصر المعلم...



نريد تعليمًا تنافسيًا



د.عبدالعزيز بن جارالله الجارالله
a4536161@hotmail.com

الصراع في الوطن العربي بدأ يأخذ دورته من الصراع السياسي إلى الصراع الاقتصادي، والآن يتجه إلى الصراع التعليمي. وإذا كانت الصراعات العربية السياسية والاقتصادية معلقة وبلا حلول فإننا لا نحب أن تدخل الصراعات التعليمية تلك الدائرة المغلقة والضيقة، لذا تقع على وزراء التربية والتعليم في الوطن العربي مسؤولية توجيه الصراع التعليمي ليصبح تنافسًا تعليميًا إيجابيًا لا صراعًا يوهن ويضعف التعليم.

من المؤكد أن غياب التنافس في الجهات التعليمية يؤدي إلى ضعف المخرجات، وكذلك غياب الدافعية لدى الإدارة المدرسية والمعلم والطالب يؤدي أيضًا إلى تضاؤل أهم العوامل التي ترتقي بالعلم والتعليم وهو المحفز المسؤول عن نجاح الأجيال بإذن الله.

فإذا ترك الصراع الحالي الذي بدأ يتسرب إلى قاعات الدراسة وبين الطلاب وفي غرف المعلمين وداخل الإدارة المدرسية في جميع مدارس الوطن العربي فقد يؤدي إلى انهيار التعليم.. كما أن العالم العربي بدأ ينقل صراعاته المجتمعية ويجر المشكلات السياسية والاقتصادية إلى داخل قاعات الطلاب، وإذا لم يتنبه الوطن العربي إلى ذلك فإنه سيستيقظ على زعزعة العملية التعليمية، فقد بدأ الوضع في إقحام الطلاب وفي سن مبكرة في قضايا أممية وليست من شأنه.

لا أحد يرغب بالعزلة، لكن لابد أن تسير الأمور بمسارها الحقيقي التنافس التعليمي الإيجابي، وهذا لا يتم إلا من خلال تحسين بيئة العمل والمحافظة على الحقوق والواجبات، وعمل التوازن مابين تلك الحقوق التي تكفلها اللوائح والأنظمة للجهاز التعليمي والإداري والإدارة المدرسية وبين الواجبات التي يجب أن يلتزم بها أعضاء هيئة التدريس والإدارة تجاه الطالب وتجاه النظام التعليمي.. فالمعلم والمعلمة وأيضًا الطالب مثقلون بالأعباء والهموم اليومية التي تجر إلى الصراع المعلن والمبطن، وهنا لابد أن تتدخل وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي لإصلاح تلك الحالة، والتنبه إلى مصادر الصراع ومعالجتها من خلال إصلاح نظام التعليم الإداري والأكاديمي التربوي. ●